



**Maria Isabel Pinto
Simões Dias**

**Programa de Promoção de Competências Pessoais e
Sociais: um Estudo no Ensino Superior**



**Maria Isabel Pinto
Simões Dias**

**Programa de Promoção de Competências Pessoais e
Sociais: um Estudo no Ensino Superior**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

AOS MEUS PAIS

O júri

Presidente

Doutor **Casimiro Adrião Pio**

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor **José Pereira da Costa Tavares**

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora **Maria da Conceição Taborda Simões**

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutor **Manuel Joaquim da Silva Loureiro**

Professor Associado com Agregação da Universidade da Beira Interior

Doutora **Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**

Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora **Anabela Maria de Sousa Pereira**

Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro (**Orientadora**)

Doutor **Manuel Jacinto de Ascensão Jardim**

Membro da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação” na Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que de alguma forma colaboraram e nos incentivaram a realizar este trabalho:

- em primeiro lugar à Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira que aceitou a orientação desta tese, facilitou informação, se entusiasmou, mostrou constante disponibilidade, deu suporte social e partilhou competências pessoais e profissionais;
- aos colegas e alunos do IPL-ESE e do IPC-ESE que acederam participar neste estudo, responderam a questionários e a entrevistas;
- às alunas do curso de Formação Inicial em Educação de Infância que, no ano lectivo 2004/2005, frequentavam o 3.º e 4.º anos (IPL-ESE), um agradecimento muito especial não só pela sua participação activa, mas também pela sua entrega, alegria e dedicação demonstradas;
- à Susana e à Miriam pelo genuíno envolvimento e colaboração na investigação;
- aos professores e educadores de infância do IPL-ESE, IPC-ESE e U. Aveiro que colaboraram na aplicação e resposta dos instrumentos de avaliação;
- ao IPL-ESE que proporcionou a implementação do programa que desenvolvemos;
- à Ana Allen pelo entusiasmo transmitido e pelos seus ensinamentos e esclarecimentos em Estatística;
- à Isabel Kowalski pela cooperação em momentos de reflexão e aprendizagem no âmbito da formação por competências;
- à Susana Custódio e à Graça Seco pelas sugestões de carácter científico e prático;
- a todos os colegas e amigos que, devido à sua disponibilidade e entusiasmo permitiram transformar os conceitos de investigação em dados e resultados;
- aos meus pais e irmãos pelo interesse e pelo apoio dispensado ao longo de todo este percurso;
- a todos os que, de forma mais directa ou indirecta, me acompanharam e me incentivaram à persecução deste projecto.

Palavras-chave

Jovem adulto, Ensino Superior, Competências pessoais e profissionais, Educação de Infância, Programas de intervenção.

Resumo

O Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior, tem como objectivo principal a construção, implementação e avaliação da eficácia de um programa de promoção de competências. Este projecto de investigação identifica competências pessoais e profissionais em Educação de Infância; retrata o processo de construção e validação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI); identifica características de estudantes do Ensino Superior e profissionais em Educação de Infância com base no QCPPEI; dá a conhecer os procedimentos de concepção, aplicação a estudantes do ensino superior e avaliação da eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI).

Recorrendo a uma metodologia qualitativa e quantitativa, foram realizados três grandes estudos: Estudo 1: Identificação de competências em Educação de Infância (N=8); Estudo 2: Construção/validação do QCPPEI e comparação entre grupos (N=235) e Estudo 3: Construção, aplicação e avaliação da eficácia do PPCPPEI (N=116). O modelo de investigação para a avaliação da eficácia deste programa de intervenção é do tipo *quasi-experimental*, envolvendo um grupo experimental e um grupo de controlo, os quais são avaliados antes e depois da aplicação do programa através do QCPPEI e do BDI-II (Inventário Depressivo de Beck). Considera a avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva. Utiliza o programa SPSS para a análise estatística.

Os resultados salientaram a validade e fidelidade do instrumento QCPPEI, bem como a adequabilidade do programa PPCPPEI que contribui para o desenvolvimento das competências que se propôs trabalhar: auto/conhecimento/auto-conceito/auto estima; comunicação interpessoal; gestão da agenda pessoal; trabalho em equipa; resolução de problemas; observação/avaliação; planificação e reflexão. As diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos do grupo experimental e grupo de controlo, sugerem a eficácia desta proposta de intervenção. O PPCPPEI optimiza o desenvolvimento psicológico dos participantes, envolvendo-os de forma intencional, sistemática e dinâmica. Contribui para o bem-estar pessoal e profissional e conduz a uma reflexão aprofundada acerca da complexidade do processo de formação em Educação. Incentiva uma intervenção deste cariz como meio de promoção do desenvolvimento do estudante do ensino superior.

Keywords

Young adult, Higher education, Professional and personal competences, Childhood Education, Intervention programmes.

Abstract

We are presenting a research project that focuses on the construction, implementation and evaluation of how a programme may be efficient to promote certain competences. In it, personal and professional competences concerning Childhood Education are identified. We construct and validate the Questionnaire about Personal and Professional Competences in Childhood Education (QPPCCE). We identify characteristics of University students and Childhood Education professionals. We conceive, apply and evaluate the efficiency of the Programme towards the Promotion of Personal and Professional Competences in Childhood Education (PPPCCE) with higher education students.

This research takes into account qualitative and quantitative methodologies. We have done three main studies: Study 1: Identification of competencies in childhood education (N=8); Study 2: Construction and validation of a questionnaire and comparison of the results among groups (N=235); Study 3: Construction, application and evaluation of a programme (N=116). In order to evaluate the efficiency of this intervention programme, the research models are of a quasi-experimental type, involving a target group and a control group evaluated before and after the PPPCCE through QPPCCE and BDI-II (Beck Depression Inventory). We also take into account the initial, continuous, final and retrospective evaluation. Its statistical procedures include descriptive and inferential statistics.

After analysing the results we arrived at the conclusion that the PPPPCCE contributes for the development of the competences aforementioned: self-knowledge/self-concept/self-esteem; interpersonal communication; management of a personal agenda; team work; problem solving; observation/evaluation; planning and reflection. The significant statistical differences between groups suggest the efficiency of this intervention. It also contributes for the personal and professional well-being and leads to a profound reflection about the complexity of the initial training process in Education. It suggests that intervention programmes can be important to higher student development.

ÍNDICE

Resumo

Abstract

Agradecimentos

Índice	i
Índice de quadros	ix
Índice de gráficos	xiv
Índice de figuras	xiv
Siglas	xv

Página

Introdução geral	1
-------------------------------	----------

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: O desenvolvimento do estudante do Ensino Superior	7
1.1. O estudante do Ensino Superior enquanto jovem adulto em desenvolvimento	7
1.2. O processo de adaptação do estudante ao Ensino Superior	10
1.3. O estudante no Ensino Superior	13
1.3.1. O contributo da teoria cognitivo-desenvolvimental de Perry	14
1.3.2. O contributo da teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering & Reisser	17

Capítulo 2: A construção da <i>profissionalidade</i> docente	31
2.1. Mudanças sociais: (novos) desafios colocados à Escola	31
2.2. Implicações das mudanças sociais para a <i>profissionalidade</i> docente	34
2.2.1. A profissão docente: desafios da actualidade	36
2.3. A formação e o desenvolvimento profissional docente	42
2.4. O Processo de Bolonha e a formação de professores	53
 Capítulo 3: Competências pessoais e profissionais	 59
3.1. Competência (s): sua emergência na Educação	59
3.1.1. O conceito de competência (s)	60
3.1.2. Abordagem por competências	64
3.2. Aquisição e avaliação de competências em contexto educativo	68
3.2.1. Aprendizagem de competências: contributos da Psicologia	68
3.2.2. Avaliação de competências	73
3.3. As competências pessoais e profissionais em Educação	76
3.3.1. Competências transversais e específicas	81
 Capítulo 4: Programas de promoção de competências	 85
4.1 Programas de promoção de competências para adolescentes e jovens adultos	85
4.2. Pressupostos teóricos de programas de intervenção psico-educativos	87
4.3. Programas de promoção de competências transversais	100
4.3.1. Programa GOAL – <i>Going for the Goal</i> (Danish <i>et al.</i> , 1992)	101
4.3.2. Programa de Promoção de Competências Sociais (Matos, 1997) ...	106
4.3.3. Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional – PIELE (Hernández & Hernández, 2001)	111
4.3.4. Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais - PDCIIP (Jardim & Pereira, 2004)	115

PARTE II: CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 5 - Metodologia geral	123
5.1. Contextualização da investigação em Psicologia da Educação	123
5.2. Teoria fundamentada nos dados (<i>Grounded theory</i>)	126
5.3. Objectivos da investigação	127
5.4. Hipóteses e variáveis em estudo	128
5.5. Desenho da investigação	130
5.6. Amostra global	133
5.7. Instrumentos de recolha de dados	134
5.8. Procedimentos	137
5.9. Análise dos dados	143
5.9.1. Análise qualitativa	143
5.9.2. Análise quantitativa	144
5.10. Considerações éticas e deontológicas da investigação	145
 Capítulo 6: Identificação de competências em Educação de Infância	 147
6.1 Enquadramento e desenho do <i>Estudo 1</i>	147
6.2. Metodologia	149
6.2.1. Questões e objectivos de investigação	149
6.2.2. Amostra	150
6.2.3. Instrumentos de recolha de dados	152
6.2.3.1. Entrevista(s)	152
6.2.3.2. Análise documental	153
6.2.4. Procedimentos	155
6.2.5. Análise dos dados	156
6.3. Resultados e discussão	157
6.3.1. Competências identificadas através de entrevistas (Documento A)	160
6.3.2. Competências identificadas através de análise documental (Documentos B e C)	162
6.4. Conclusão	165

Capítulo 7: Construção e validação do <i>Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)</i>	167
7.1. Objectivos do <i>Estudo 2</i>	167
7.2. Instrumento de avaliação	168
7.3. Procedimentos	169
7.3.1. Método da reflexão falada (<i>thinking aloud</i>)	170
7.4. Amostra	173
7.5. Resultados e discussão da validade e fidelidade do instrumento	175
7.5.1. Análise da fidelidade do QCPPEI	175
7.5.1.1. <i>Percepção de saúde e bem-estar académico</i> (2. ^a parte do QCPPEI)	176
7.5.1.2. <i>Percepção de aquisição de competências</i> (3. ^a parte do QCPPEI)	177
7.5.2. Análise da validade do QCPPEI	181
7.6. Conclusão	186
 Capítulo 8: Competências em Educação de Infância: comparação entre estudantes e profissionais de Educação de Infância com base no QCPPEI ...	189
8.1. Enquadramento e desenho do <i>Estudo 3</i>	189
8.2. Metodologia	190
8.2.1. Objectivos	190
8.2.2. Amostra	191
8.2.2.1. Características da <i>sub-amostra</i> de estudantes do Ensino Superior	195
8.2.3. Instrumento de recolha de dados	197
8.2.4. Procedimentos e análise de dados	197

8.3. Resultados e discussão	198
8.3.1. <i>Percepção de saúde e bem-estar académico</i> (2. ^a parte do QCPPEI): comparação entre estudantes do Ensino Superior	198
8.3.2. <i>Percepção de aquisição de competências</i> (3. ^a parte do QCPPEI): comparação entre estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância nos 8 (oito) Factores do QCPPEI	201
8.4. Conclusão	207
Capítulo 9: Conceptualização e desenvolvimento do <i>Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)</i>	209
9.1. Conceptualização do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância	209
9.2. Competências transversais e específicas	214
9.2.1. Desenvolvimento do <i>self</i>	215
9.2.2. Comunicação interpessoal	218
9.2.3. Gestão da agenda pessoal	220
9.2.4. Trabalho em equipa	222
9.2.5. Resolução de problemas	225
9.2.6. Observação/avaliação	227
9.2.7. Planificação	228
9.2.8. Observação/avaliação/planificação em contexto pré-escolar	229
9.2.9. Reflexão	232
9.3. Exigências metodológicas	234
9.3.1. Técnicas cognitivo-comportamentais	237
9.3.2. Recursos materiais	241
9.4. Papel do formador no desenvolvimento de competências	243
9.5. Avaliação do programa de promoção de competências	245

9.6. Apresentação do programa de intervenção	248
9.6.1. Sessão um (1) – “O que é o PPCPPEI?”	251
9.6.2. Sessão dois (2) – “Quem sou eu?”	253
9.6.3. Sessão três (3) – “Como comunico?”	256
9.6.4. Sessão quatro (4) – “Como organizo o meu tempo/espço?”	259
9.6.5. Sessão cinco (5) – “Sou capaz de trabalhar em equipa?”	261
9.6.6. Sessão seis (6) – “Como resolvo os meus problemas?”	263
9.6.7. Sessão sete (7) – “O que observo/avalio? E como o faço?”	266
9.6.8. Sessão oito (8) – “O que planifico? Como planifico?”	269
9.6.9. Sessão nove (9) – “Qual a importância da reflexão?”	272
9.6.10. Sessão dez (10) – “ O que aprendi com o PPCPPEI?”	274
 Capítulo 10: Aplicação e avaliação da eficácia do <i>Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)</i>	 277
10.1. Enquadramento e desenho do <i>Estudo 5</i>	277
10.2. Metodologia	281
10.2.1. Objectivos	281
10.2.2. Amostra	282
10.2.3. Instrumentos de recolha de dados	288
10.2.5. Procedimentos gerais	292
10.3. Avaliação do PPCPPEI: resultados e respectiva discussão	295
10.3.1. Avaliação inicial	296
10.3.2. Avaliação continua	300
10.3.3. Avaliação final	308
10.3.3.1. Avaliação dos estudantes/participantes	308
10.3.3.2. Avaliação das observadoras externas	313

10.4. Avaliação da saúde mental: resultados e respectiva discussão	317
10.4.1. Avaliação da saúde mental: comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção	318
10.5. Avaliação de competências pessoais e profissionais: resultados e respectiva discussão	322
10.5.1. Avaliação da <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i> (2. ^a parte do QCPPEI): comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção	322
10.5.2. Avaliação da <i>percepção de aquisição de competências</i> (3. ^a parte do QCPPEI): comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção	329
10.6. Avaliação retrospectiva da eficácia do programa de intervenção (<i>follow up</i>): resultados e respectiva discussão	339
10.6.1. Avaliação do programa de intervenção	340
10.6.2. Avaliação de competências pessoais e profissionais	343
10.7. Conclusão da aplicação e avaliação do PPCPPEI	348
 Capítulo 11: Conclusão integrativa	351
11.1. Principais conclusões	352
11.2. Limitações da investigação	355
11.3. Implicações práticas	356
11.4. Sugestões para investigações futuras	359
 Referências bibliográficas	361

ANEXOS

Anexo 1: Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (BDI-II)

Anexo 2: Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI (30 itens)

Anexo 3: Método da *Reflexão Falada* para a análise do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI (30 itens)

Anexo 4: Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI (31 itens)

Anexo 5: Panfleto de divulgação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - PPCPPEI

Anexo 6: Guia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - PPCPPEI

Anexo 7: Guia das sessões do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - PPCPPEI

Anexo 8: Carta dirigida às (futuras) Educadoras de Infância

Anexo 9: Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QAPPCPPEI

Anexo 10: Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais - EAACPP

ÍNDICE de QUADROS

Capítulo 6: Identificação de competências em Educação de Infância

	Página
Quadro 1: Tamanho da amostra do <i>Estudo 1</i>	151
Quadro 2: Índices de frequência/percentagem das referências às oito competências nos documentos analisados.....	159

Capítulo 7: Construção e validação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)*

	Página
Quadro n.º 3: Valores da estatística descritiva relativos aos itens da <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>	176
Quadro n.º 4: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente <i>alfa</i> de Cronbach excluindo o item (5 itens)	177
Quadro n.º 5: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente <i>alfa</i> de Cronbach excluindo o item (itens 8, 17, 18, 22 e 31)	178
Quadro n.º 6: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente <i>alfa</i> de Cronbach excluindo o item (29 itens)	179
Quadro n.º 7: Matriz factorial do QCPPEI (Extracção de componentes principais seguida de rotação varimax para 8 Factores com eigenvalues iguais ou superiores a 1)	182
Quadro n.º 8: Valores da média, desvio padrão e consistência interna dos oito Factores do QCPPEI	184

Capítulo 8: Competências em Educação de Infância: comparação entre estudantes e profissionais de Educação de Infância com base no QCPPEI

	Página
Quadro n.º 9: Distribuição da amostra por estado civil	191
Quadro n.º 10: Distribuição da amostra por condição estudante/profissional de Educação de Infância	192
Quadro n.º 11: Distribuição da <i>sub-amostra</i> de estudantes por Instituição do Ensino Superior	192
Quadro n.º 12: Distribuição da amostra por naturalidade	193
Quadro n.º 13: Distribuição da amostra por profissão dos pais	194
Quadro n.º 14: Distribuição dos estudantes por ano de escolaridade	195
Quadro n.º 15: Distribuição dos estudantes por opção do curso de formação	195
Quadro n.º 16: Distribuição dos estudantes por rendimento escolar no último ano	196
Quadro n.º 17: Valores da estatística descritiva relativos à 2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i> (5 itens)	199
Quadro n.º 18: Valores da mediana e ANOVA não paramétrica em função da escola de pertença para os 5 itens relativos à 2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>	200
Quadro n.º 19: Valores da estatística descritiva relativos à 3.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de aquisição de competências</i>	201
Quadro n.º 20: Valores da mediana e ANOVA não paramétrica em função do grupo de pertença (IPL-ESE, IPC-ESE, UA e profissionais em EI) para os 8 Factores e para o QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i>	203
Quadro n.º 21: Valores da mediana e do teste <i>Mann-Whitney</i> em função do grupo de pertença (estudantes vs profissionais) no que respeita aos 8 Factores e ao QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i>	205

Capítulo 9: Conceptualização e desenvolvimento do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)

	Página
Quadro n.º 22: Esquema geral do PPCPPEI	250

Capítulo 10: Aplicação e avaliação da eficácia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância

	Página
Quadro n.º 23: Distribuição da amostra por ano de escolaridade	282
Quadro n.º 24: Distribuição da amostra por estado civil	283
Quadro n.º 25: Distribuição da amostra por naturalidade	283
Quadro n.º 26: Distribuição da amostra segundo a profissão do pai	284
Quadro n.º 27: Distribuição da amostra segundo a profissão da mãe	285
Quadro n.º 28: Distribuição da amostra em função da média das notas do último ano lectivo	286
Quadro n.º 29: Datas/horário das sessões do PPCPPEI	294
Quadro n.º 30: Assiduidade ao PPCPPEI	295
Quadro n.º 31: Áreas de desenvolvimento pessoal identificadas pelos estudantes ..	297
Quadro n.º 32: Áreas de desenvolvimento profissional identificadas pelos estudantes	298
Quadro n.º 33: Dados da avaliação do grupo relativamente à 2.ª sessão (“Quem sou eu?”)	300
Quadro n.º 34: Dados da avaliação do grupo relativamente à 3.ª sessão (“Como comunico?”)	301
Quadro n.º 35: Dados da avaliação do grupo relativamente à 4.ª sessão (“Como organizo o meu tempo/espço?”)	302
Quadro n.º 36: Dados da avaliação do grupo relativamente à 5.ª sessão – questão 1 (“Sou capaz de trabalhar em equipa?”)	303
Quadro n.º 37: Dados da avaliação do grupo relativamente à 5.ª sessão – questão 2 (“Sou capaz de trabalhar em equipa?”)	304

Quadro n.º38: Dados da avaliação do grupo relativamente à 6.ª sessão (“Como resolvo os meus problemas?”)	305
Quadro n.º 39: Dados da avaliação do grupo relativamente à 8.ª sessão (“O que planifico? Como planifico?”)	307
Quadro n.º 40: Dados da avaliação do grupo relativamente à 9.ª sessão (“Qual a importância da reflexão?”)	309
Quadro n.º 41: Contributos do PPCPPEI para a promoção do bem-estar do grupo .	310
Quadro n.º 42: Sugestões apresentadas pelo grupo para aperfeiçoar o PPCPPEI ...	311
Quadro n.º 43: Dados da estatística descritiva relativos à <i>percepção de saúde mental</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção ...	318
Quadro n.º 44: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de <i>Wilcoxon</i> em função do grupo no que respeita à <i>percepção de saúde mental</i>	319
Quadro n.º 45: Dados da estatística inferencial relativos ao teste <i>Mann-Whitney</i> em função do grupo no que respeita à <i>percepção de saúde mental</i>	320
Quadro n.º 46: Dados da estatística descritiva relativos aos itens 1 e 2 antes e depois da aplicação do programa de intervenção (2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>)	323
Quadro n.º 47: Dados da estatística descritiva relativos aos itens 3 e 4 antes e depois da aplicação do programa de intervenção (2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>)	324
Quadro n.º 48: Dados da estatística descritiva relativos ao item 5 antes e depois da aplicação do programa de intervenção (2.ª parte do QCPPEI : <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>)	325
Quadro n.º 49: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de <i>Wilcoxon</i> em função do grupo no que respeita à 2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>	327
Quadro n.º 50: Dados da estatística descritiva relativos ao teste <i>Mann-Whitney</i> em função do grupo no que respeita à 2.ª parte do QCPPEI: <i>percepção de saúde e bem-estar académico</i>	328
Quadro n.º 51: Dados da estatística descritiva relativos ao QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção	329

Quadro n.º 52: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 1 e 2 do QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção	330
Quadro n.º 53: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 3 e 4 do QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção	331
Quadro n.º 54: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 5 e 6 do QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção	332
Quadro n.º 55: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 7 e 8 do QCPPEI (29 itens): <i>percepção de aquisição de competências</i> antes e depois da aplicação do programa de intervenção	333
Quadro n.º 56: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de <i>Wilcoxon</i> em função do grupo no que respeita ao QCPPEI (29 itens) e seus 8 Factores	335
Quadro n.º 57: Dados da estatística inferencial relativos ao teste <i>Mann-Whitney</i> em função do grupo no que respeita ao QCPPEI (29 itens) e seus 8 Factores	337
Quadro n.º 58: Dados da avaliação retrospectiva do programa de intervenção	340
Quadro n.º 59: Avaliação retrospectiva - sugestões apresentadas pelos estudantes para aperfeiçoar o PPCPPEI	342
Quadro n.º 60: Dados da estatística descritiva relativos à avaliação de competências pessoais e profissionais	344
Quadro n.º 61: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de <i>Wilcoxon</i> no que respeita à EAACPP	346

ÍNDICE de GRÁFICOS

Capítulo 10: Aplicação e avaliação da eficácia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância

	Página
Gráfico n.º 1: Avaliação do PPCPPEI	341
Gráfico n.º 2: Dados relativos ao processo de desenvolvimento resultante do PPCPPEI	343
Gráfico n.º 3: Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais	345

ÍNDICE de FIGURAS

Capítulo 7: Construção e validação do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)

	Página
Figura n.º 1: <i>Scree plot</i> para os 29 itens do QCPPEI	181

SIGLAS

BDI-II	Inventário Depressivo de Beck – 2. ^a Edição
DP	Desvio padrão
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
EI	Educação de Infância
ES	Ensino Superior
ESEC	Escola Superior de Educação de Coimbra
ESEL	Escola Superior de Educação de Leiria
GAP	Gabinete de Apoio Psicopedagógico
GC	Grupo controlo
GE	Grupo experimental
GOAL	<i>Going for the goal</i>
QCPPEI	Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância
IP	Instituto Politécnico
IPC	Instituto Politécnico de Coimbra
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
M	Média
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDCIIP	Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
PIELE	Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional
PPI	Prática Pedagógica I
PPAR	Parar, pensar, antecipar, responder
PPCPPEI	Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância
SASUC	Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UA	Universidade de Aveiro
vs	<i>versus</i>

Introdução geral

As Instituições de Formação do Ensino Superior são espaços privilegiados de estimulação de uma democracia cognitiva. Incentivam os jovens adultos a tomar decisões e a reflectir sobre as suas consequências de uma forma autónoma, responsável, independente e crítica. Estimulam a capacidade de formular e atingir objectivos e desencadeiam a capacidade de solicitar e/ou dar ajuda. Promovem uma educação não só para a autonomia, responsabilidade, acção, independência, como também para a construção de uma identidade e da capacidade de escolha. Activam o desenvolvimento de competências de planificação de projectos de vida.

Cabe à Escola preparar os seus estudantes para o auto-conhecimento, para a descoberta dos outros; promover uma educação cooperativa, de capacitação e participação do indivíduo na vida da comunidade de forma a desenvolver “cidadãos pensantes, autónomos, solidários e comprometidos socialmente” (Almeida, 1998, 72).

Os dados estatísticos do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES, 2007), revelam índices nacionais de insucesso académico de 35,2%. Este valor percentual indicia a pertinência de uma intervenção psico-pedagógica no âmbito do Ensino Superior, promovendo o desenvolvimento académico, social e emocional dos estudantes, através de estratégias multifacetadas.

As dificuldades psicológicas e sociais que podem decorrer da vivência de novas e diversas experiências e do contacto com novos contextos, pares e desafios, solicitam respostas Institucionais promotoras do bem-estar e do desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Educar, qualificar, treinar os agentes educativos para o mundo em mudança, passará por preparar e potenciar capacidades, competências, estratégias e processos de aprender a aprender e a reaprender (Perrenoud, 2001).

O estudante do Ensino Superior vive um processo metacognitivo, um tempo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. As Instituições do Ensino Superior devem apostar na promoção de competências gerais e específicas que permitam

ao estudante alargar o seu repertório de comportamentos, ajudando-o a identificar situações, problemas, a procurar e implementar soluções, a avaliar resultados, a manter ou alterar estratégias, a otimizar a sua relação consigo, com os outros e com o mundo físico e social.

No âmbito da formação em Educação, o processo de aprendizagem vai ocorrendo ao longo de um período de Formação Inicial no qual se procura promover o desenvolvimento de competências que têm como eixo orientador a organização, a coordenação e a gestão de situações de ensino/aprendizagem. É um *tempo de promoção de processos*, de emergência de conhecimentos profissionais e de consciencialização ética (Alonso, 2005).

A construção de competências, conhecimentos, atitudes, procedimentos que os futuros Educadores vão apreendendo, está dependente deste percurso de descoberta, de contacto com diversas formas de actuação, em distintos contextos e em situações de ensino formal e informal.

No contexto educativo actual, as competências constituem-se como pilares da formação, levando-nos a identificar, explorar e desenvolver aquelas que contribuem para a *profissionalidade docente*.

Entendendo a Escola como um espaço de realização e de desenvolvimento dos agentes educativos e reflectindo sobre as competências que são hoje exigidas a um profissional de Educação de Infância deparamo-nos com um longo e interessante caminho a percorrer. A nossa experiência pessoal, fundamentada em pesquisa de carácter psico-pedagógico, encaminhou-nos para alguns procedimentos que podem facilitar o desenvolvimento de competências. Enquanto docente e psicóloga temos vindo a orientar a nossa investigação sobre o desenvolvimento de competências em estudantes do Ensino Superior de forma a construir um entendimento conceptual de competências, equacionar a sua aprendizagem e intervir a nível psico-pedagógico.

Os problemas relacionados com as questões académicas, os desafios impostos pelas questões desenvolvimentais, os desequilíbrios emocionais que se enquadram em problemáticas clínicas, constituem-se como questões reais e actuais dos estudantes do Ensino Superior. Esta reflexão aponta para a importância da implementação de programas de intervenção dirigidos para a aquisição/promoção de competências pessoais e sociais (RESAPES, 2002).

Através de tarefas contextualizadas, de situações de aprendizagem geridas de forma dinâmica e interactiva, promove-se o saber agir. Este ensino formal pode ocorrer em intervenções intencionais, sistemáticas e rigorosamente planificadas, isto é, através de programas de intervenção no âmbito da promoção de competências. Por exemplo, na área da psicologia da saúde, a *intervenção positiva* procura a promoção de um desenvolvimento saudável dos sujeitos através da melhoria de competências e do aumento de escolhas. Os programas de prevenção utilizam estratégias de resposta que passam pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais e pelo envolvimento em situações promotoras de saúde (Moreira, 2002).

Promover competências através de programas de intervenção permite ao sujeito reflectir sobre o modo como se percebe e se relaciona com as outras pessoas, encontrar alternativas flexíveis, ajustadas e adaptadas à situação. Planificando experiências de aprendizagem, os programas de intervenção procuram modificar percepções individuais e reforçar comportamentos promotores de bem-estar (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989; Matos, 2005).

Existem, no nosso país, programas de promoção de competências cognitivas e sociais para crianças e adolescentes como, por exemplo, o Programa Promoção Cognitiva de Almeida e Morais (1997); o Programa de Competências Sociais de Matos e colaboradores (1997) ou o Programa *Goal – Going for the goal* / Lutar pelos objectivos de Danish (1997; Danish *et al.*, 1992ab), traduzido para português por Cruz e colaboradores (1998ab) e aplicado por Dias (2003) em contexto escolar. No entanto, relativamente a jovens adultos (estudantes do Ensino Superior), verifica-se uma grande escassez de estudos, como é realçado por Jardim (2007) e Jardim & Pereira (2005).

Propomo-nos fazer uma investigação sustentada na Psicologia em *interface* com a Educação, partindo do pressuposto de que é possível identificar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, organizá-las sob a forma de um programa formal, aplicar o programa a estudantes do Ensino Superior e avaliar os respectivos resultados.

Iniciámos a nossa investigação debruçando-nos sobre a realidade em estudo (o estudante do Ensino Superior, a construção de uma *profissionalidade* em Educação, a promoção de competências), tendo os conceitos teóricos emergido dos dados (em vez de

serem impostos por eles), numa lógica alicerçada na teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*).

Para atingir os nossos propósitos, estabelecemos como objectivos:

- a) Identificar competências (pessoais e profissionais) em Educação de Infância;
- b) Construir um questionário para avaliar as competências pessoais e profissionais identificadas e avaliar as suas características psicométricas;
- c) Comparar os resultados da avaliação de competências em diferentes grupos: estudantes e profissionais em Educação de Infância;
- d) Construir um programa de promoção de competências pessoais e profissionais;
- e) Aplicar o programa a estudantes do Ensino Superior do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância (grupo experimental), recorrendo para comparação a um grupo de controlo (sem programa);
- f) Proporcionar a vivência de um espaço de análise, reflexão e ensaio sobre relações interpessoais de índole pessoal e profissional;
- g) Avaliar a eficácia desse programa (i. analisar a evolução do comportamento dos estudantes do grupo experimental e comparar esta evolução com o grupo de controlo; ii. avaliar o programa em termos da saúde mental e de aquisição de competências; iii. avaliar o programa em quatro momentos: avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva).

Contextualizada a investigação, apresentamos uma breve síntese da estrutura da nossa dissertação.

Na **introdução** apresenta-se sumariamente o âmbito, a temática, a problemática, os objectivos e a estrutura da investigação. A seguir, faz-se o **enquadramento teórico** (parte I) do desenvolvimento do estudante no Ensino Superior enquanto jovem adulto, do processo de adaptação e integração na Escola com o objectivo de compreender o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões da sua personalidade que o possam tornar mais competente (capítulo 1).

A Educação enquanto processo de desenvolvimento deve contribuir para a abertura a novos conhecimentos, para a valorização da pessoa que, no contexto de um mundo em mudança, vai aprendendo a adaptar-se, vai desenvolvendo novas competências. A Educação deve, pois, preparar os jovens estudantes do Ensino Superior, implicando-os na sociedade, agora, para a construção e transformação da sociedade futura (capítulo 2).

Os estudantes do Ensino Superior devem possuir um conjunto de competências que, por sua vez, a *profissionalidade* aperfeiçoe. Importa, pois, identificar, aprender e avaliar competências pessoais e profissionais em contexto educativo (capítulo 3).

Apresentam-se quatro programas de promoção de competências já validados (Programa *Going for the goal*, Programa de Promoção de Competências Sociais, Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional e Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais) e comprova-se como contribuíram para a promoção do bem-estar e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (capítulo 4).

A investigação em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, a prática docente em formação de professores e a nossa motivação pessoal são os pilares da nossa **contribuição empírica** (parte II), de um processo de Estudo que permite explorar processos sociais nas interações humanas em contexto real, com estudantes do Ensino Superior.

Desenhada a metodologia da investigação (capítulo 5), deparamo-nos com um longo e interessante caminho a percorrer – reflectir sobre as competências que são, na actualidade, exigidas aos Educadores de Infância (capítulo 6); sobre instrumentos de avaliação de competências em Educação de Infância (capítulo 7); sobre diferenças no âmbito das competências entre estudantes do Ensino Superior e profissionais em Educação de Infância (capítulo 8).

O Estudo que apresentamos de forma organizada e seleccionada levou a que no capítulo 9 fosse contemplada a construção do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* e, no capítulo 10, o respectivo processo de avaliação da sua eficácia.

Finalmente, e antes das referências bibliográficas e dos materiais anexos, serão apresentadas as **conclusões** de uma forma integrativa e, simultaneamente, tecidos alguns comentários críticos ao trabalho desenvolvido e perspectivadas futuras investigações.

Reflectindo sobre a investigação que apresentamos concluímos que constitui um alargamento do conhecimento científico no âmbito da avaliação e intervenção ao nível das competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, que é uma aposta na

promoção do bem-estar e da saúde mental, em consonância com os objectivos da reforma educativa e com o contexto social actual e que se elege como uma base de trabalho a considerar pelos responsáveis pela política educativa do Ensino Superior e pelos formadores de professores/educadores.

Enquadramento teórico

Capítulo 1: O desenvolvimento do estudante do Ensino Superior

Neste capítulo pretendemos abordar o desenvolvimento do estudante enquanto jovem adulto, no Ensino Superior. Abordaremos o processo de adaptação ao Ensino Superior e apresentaremos os contributos de Perry (1970) e de Chickering & Reisser (1993) para a compreensão do desenvolvimento psicológico do estudante. Enquadramos estes contributos numa perspectiva actual da realidade do Ensino Superior.

1.1. O estudante do Ensino Superior enquanto jovem adulto em desenvolvimento

O crescente interesse pelo estudo das questões relacionadas com o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior tem sido notório em vários estudos nacionais e estrangeiros (por exemplo, Chickering, 1969; Perry, 1970; Chickering & Risser, 1993; Jesus, 2002; Pinheiro, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2006).

A frequência do Ensino Superior proporciona vivências e exigências muito diferenciadas, originando mudanças e desenvolvimento pessoal e social. Proporciona o prolongamento da educação-formação do estudante para além da adolescência até à idade de jovem adulto.

Antecedendo a idade adulta e ultrapassando a adolescência (correspondendo a uma faixa etária dos 17 aos 25 anos), a fase de jovem adulto acarreta mudanças e ajustamentos importantes nas áreas do desenvolvimento pessoal, cognitivo, social, sexual e profissional. Para Almeida & Ferreira (1999), esta fase corresponde à frequência do Ensino Superior, fase em que se desenvolve a autonomia e se constrói a identidade. Esta perspectiva do Ensino Superior como espaço de construção de autonomia e identidade parte do pressuposto que as formas de vida condicionam os processos de desenvolvimento humano e que uma educação formal alargada tem as suas consequências no desenvolvimento

psicológico dos estudantes (Pinheiro, 2003), permitindo a vivência de situações e contextos que introduzem algumas novidades em relação à adolescência.

Esta etapa da vida resulta do prolongamento da escolaridade obrigatória e da formação escolar, do adiamento da entrada no mundo do trabalho, da continuada dependência económica dos pais ou outros, do distanciamento em relação ao meio familiar de origem, do contacto com outros contextos sócio-culturais que proporcionam experiências diversificadas, de solicitações de natureza diversa e, até, da massificação do Ensino Superior (Pinheiro, 1994, 2003; Jesus, 2002). Redunda em mudanças substanciais em termos sociais (papéis e estatutos, interações sociais), sexuais, vocacionais/profissionais que dependerão de factores como o grupo de pertença, viver com ou sem os pais, ser homem ou mulher, casado, solteiro ou trabalhador-estudante (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Jesus, 2002).

Vários autores no domínio da Psicologia do Desenvolvimento fizeram referência a esta fase do desenvolvimento. Erik Erickson (1980) assume a existência de oito estádios que abrangem todo o transcurso existencial, definindo o ciclo de vida. Introduz uma reflexão sistemática sobre a identidade pessoal e social, especialmente na adolescência e na jovem adultez (Claes, 1985), defendendo que o desenvolvimento deverá ser compreendido à luz da relação entre o indivíduo, o ambiente e as influências históricas. O ser humano terá a capacidade de modelar o ambiente sociocultural, afectar o curso da história, terá a possibilidade de se deixar afectar pelos condicionantes ambientais e históricos.

Nesta perspectiva psicossocial, o desenvolvimento surge num plano pré-determinado (mas não automático) que resulta da interacção entre o sujeito e o ambiente. Conceitos como o de estágio (intervalo de tempo durante o qual ocorrem mudanças fisiológicas e psicológicas), crise de desenvolvimento (período crucial de desenvolvimento que resulta da convergência da maturação biológica e psicológica com as exigências sociais), dissonância desenvolvimental (período de desequilíbrio) e tarefa de desenvolvimento (realizações psicossociais que se revestem de um carácter integrativo e urgente em cada etapa do desenvolvimento) são fulcrais.

Erickson situa o jovem adulto entre os 19 e os 25 anos (aproximadamente), etapa da vida em que o conflito se centra na intimidade *versus* isolamento, sendo a resolução desta crise o resultado de um equilíbrio ideal que permite, ao mesmo tempo, a comunhão e a privacidade entre parceiros (Silva, 2001). Quando o indivíduo se identifica consigo

próprio, passa a funcionar como um adulto autônomo e vai construindo a capacidade para se comprometer numa relação íntima, uma das tarefas de desenvolvimento desta fase. A intimidade ultrapassa a realização sexual, podendo existir nas relações de amizade, de amor, de união, com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto. Inclui o desejo de envolvimento emocional (Matos, 2002; Pinheiro, 2003; Silva, 2003).

Havigurst (1973) e Levinson (1990), nas suas concepções de ciclo de vida, caracterizam este período de desenvolvimento através de tarefas de desenvolvimento que remetem para a autonomia e para a independência. É uma fase marcada pelo estabelecimento de um compromisso amoroso e pelo ingresso numa profissão.

Para Havigurst (1973), as tarefas desta fase são escolher um(a) companheiro(a), aprender a viver com ele(a), formar uma família, educar os filhos, administrar a casa, iniciar uma ocupação, assumir responsabilidades cívicas e encontrar um grupo social conveniente. Através da realização destas tarefas, o sujeito adquire hábitos e competências.

Levinson (1990) refere uma extensão a este período, identificando dois estádios: o período da transição para a adultez inicial (17-22 anos) e a entrada no mundo do trabalho (22-28 anos). Na transição para a adultez inicial, o jovem adulto terá que terminar a pré-adulter, sair do mundo pré-adulto e dar os primeiros passos no mundo do adulto, explorando possibilidades e fazendo escolhas vocacionais, pessoais e sociais preliminares. No que diz respeito à entrada para a adultez, o sujeito deverá criar uma estrutura de vida (casar e/ou viver em casa própria), continuar a explorar diversas opções vocacionais e profissionais e, simultaneamente, definir um estilo de vida estável.

Em síntese, diferentes autores consideram esta etapa da vida do estudante do Ensino Superior um período em que se esperam diversas realizações e aquisições desenvolvimentais.

1.2. O processo de adaptação do estudante ao Ensino Superior

O processo de integração do estudante na vida universitária, nomeadamente no que diz respeito ao seu desempenho académico e a situações de permanência ou abandono da Instituição do Ensino Superior tem sido objecto de estudo de diferentes investigadores (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1993; Almeida & Ferreira, 1999; Pinheiro, 2003; Seco *et al.* 2006a).

Entre o início deste processo formativo (ingresso no Ensino Superior) e o seu *terminus* (licenciatura), muitos acontecimentos são coroados de sucesso, satisfação e alegria e outros conduzem à decepção, frustração, insatisfação, condicionando os trajectos pessoais e (pré)profissionais dos estudantes.

O meio académico proporcionado novas experiências, tarefas e desafios configura-se como um contexto que interfere no desenvolvimento do sujeito. É no contexto universitário que o estudante tem possibilidade de ir (re)construindo a sua identidade, o seu auto-conceito e auto-estima. Poderá ir reforçando relacionamentos interpessoais, envolvendo-se com novos amigos e novas actividades universitárias. Esta possibilidade de viver novas experiências a nível cultural, intelectual, educacional, ocupacional, social, político, religioso, sexual contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e axiológico do estudante e para a promoção de competências pessoais, sociais e (pré) profissionais. Na realidade, é com o ingresso no Ensino Superior que, muitas vezes, o estudante se confronta com uma série de (novos) desafios como (1) a separação da família e dos amigos, (2) o contacto com um novo meio (para muitos totalmente desconhecido), (3) o decidir quem é e o que quer ser, (4) a experiência de um processo de ensino/aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e exigências são mais ténues e ambíguas do que no ensino secundário (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Este processo de integração no Ensino Superior pode definir-se, por um lado, pelas expectativas e características dos estudantes e, por outro, pela estrutura, elementos organizacionais da comunidade que compõem a universidade. É um processo multifacetado que envolve aspectos pessoais, de interacção social e aspectos institucionais e de natureza contextual. Neste processo de integração devem-se, desta forma, considerar

não só as características dos estudantes e as infra-estruturas, recursos e serviços da universidade, mas também a interacção que entre ambas se estabelece.

Almeida & Ferreira (1999) descrevem diferentes dimensões da adaptação do estudante ao Ensino Superior: (1) percepção pessoal, (2) contexto e relações interpessoais, (3) realização e envolvimento académico e projectos de carreira, (4) aprendizagem e tarefas curriculares. O estabelecimento de um ambiente académico apropriado à integração e ao desenvolvimento do estudante só será profícuo se o aluno o perceber como oportunidade de exploração activa.

A formação académica anterior, o investimento pessoal por parte do estudante em relação aos seus pares, professores e membros da comunidade universitária, o envolvimento em actividades académicas não curriculares, a escolha do curso (no sentido da escolha profissional), o desempenho académico, as competências de estudo, as condições de estudo (gestão do tempo e do espaço de estudo), a capacidade para conciliar a vida académica com a vida pessoal e o ambiente universitário são alguns dos indicadores para compreender como os estudantes experienciam a frequência do Ensino Superior.

Como referem Ernest Pascarella e Patrick Terenzini (1991, 1998), o impacto do Ensino Superior no desenvolvimento global do estudante origina transformações heterogéneas nos estudantes, consoante as instituições e as experiências vividas durante os anos de frequência nessas mesmas instituições. Diferentes instituições, com características específicas (em termos de dimensão, tipo, recursos financeiros e cultura organizacional) e diferentes experiências (tipo de residência, tipo de curso, grupo de pares e actividades extracurriculares) exercem efeitos distintos sobre os estudantes.

Pascarella & Terenzini (1991) defendem que o ambiente universitário envolve a percepção dos estudantes quanto aos recursos, estrutura, oportunidades, normas, comunidade, currículo, serviços, programas e eventos da Instituição, bem como a adaptação e compromisso dos estudantes face à mesma. Consideram este contexto ambiental e relacional como fontes de mudanças cognitivas e afectivas dos estudantes, como factores de persistência, de envolvimento e de prossecução dos objectivos académicos.

Também Astin (1993) defende que o tempo e a energia que os estudantes dedicam a actividades académicas são indicadores do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Factores como o contacto com o ambiente universitário, a cooperação entre

colegas e professores, o contacto com funcionários e outros elementos da comunidade educativa, expectativas elevadas, respeito pelos diferentes talentos e formas de aprendizagem são condições essenciais para a satisfação do aluno e para a sua persistência nas tarefas escolares e na vida académica (Reason, Terenzini & Domingo, 2006).

O sucesso do estudante sustenta-se, desta forma, na quantidade de tempo e esforço que o mesmo dedica aos seus estudos e a outras actividades que proporcionam resultados satisfatórios e nas condições que a Instituição do Ensino Superior proporciona para novas e aliciantes aprendizagens do ponto de vista cognitivo, cultural, afectivo ou social.

A satisfação com as interacções estabelecidas com os diferentes sistemas da Instituição (sistema social, académico formal e informal) e os factores ambientais estão relacionados com a persistência e a integração (Napoli & Wortman, 1998).

O suporte social, enquanto conjunto de benefícios afectivos, comportamentais e de conhecimento que se desenvolvem com base nas relações interpessoais que o sujeito estabelece com a sua rede social, tem sido identificado como um indicador de ajustamento à universidade. A percepção de suporte social ou a expectativa de que existirá suporte social quando dele necessitarmos, tem sido apontado como um elemento facilitador da adaptação pessoal e social dos estudantes nas situações de transição escolar (Seco *et al.*, 2006a).

Assim sendo, e como defende Cutrona e colaboradores (1986, 1987), os padrões de orientação para as relações interpessoais de cada pessoa são factores a considerar no processo de adaptação social. A percepção de suporte social disponibilizada por pais, amigos, par amoroso ou colegas tem um papel significativo no processo de ajustamento social e no bem-estar pessoal. É um recurso importante para enfrentar experiências e mudanças vivenciadas durante o processo de adaptação ao Ensino Superior.

Em síntese, a frequência do Ensino Superior implica mudanças significativas na vida do jovem adulto. Os alunos são confrontados com tarefas diversificadas e de complexidade crescente nas diversas esferas de actuação (nível académico, social, pessoal, vocacional). É, pois, um período de transição, de investimentos pessoais, sociais, vocacionais, afectivos, sexuais, onde há exploração, procura, descoberta, vivência de novas experiências que irão dar origem a várias mudanças na personalidade e na vida dos estudantes. Para lidar com estas novas experiências, o jovem adulto terá que ser

competente (pessoal e socialmente) de forma a dar uma resposta eficiente aos constantes desafios.

Além da reflexão sobre o impacto que o meio académico (curricular e extracurricular) tem sobre o ajustamento do estudante ao meio universitário, referimo-nos de seguida ao desenvolvimento psicológico do estudante no Ensino Superior.

1.3. O estudante no Ensino Superior

Os modelos de desenvolvimento de Perry (1970) e de Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993), enquanto teorias do desenvolvimento do estudante úteis na compreensão dos padrões desenvolvimentais dos jovens adultos, permitem um esclarecimento do modo como os sujeitos experienciam o novo sistema educativo e como os sistemas formais e não formais interagem com a sua satisfação, motivação, rendimento escolar e permanência no Ensino Superior. Proporcionam indicadores para compreender as diferenças individuais dos estudantes nas respostas ao contexto educativo.

Estas teorias de pendor desenvolvimentista focalizam a sua atenção na natureza das mudanças ocorridas nos estudantes a nível cognitivo e psicossocial. Reconhecem a importância da influência ambiental no desenvolvimento em termos de apoio e desafio, sugerindo que o ambiente universitário produzirá um crescimento positivo se os desafios e apoios proporcionados dentro de um contexto social particular forem adequados ao nível de maturidade dos sujeitos (Chickering & Reisser, 1993; Sprinthall & Collins, 1994; Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997; Vandenplas-Holper, 2000). As teorias desenvolvimentistas centram-se na observação de resultados e na natureza da mudança, nomeadamente, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, moral e social (Jesus, 2002).

Várias são as teorias do desenvolvimento que abordam o jovem-adulto em várias perspectivas (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), no entanto, no presente trabalho, destacamos a dimensão psico-social.

1.3.1. O contributo da teoria cognitivo-desenvolvimental de Perry

William Perry elaborou, nos anos 50 do século XX, um modelo do desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes do Ensino Superior. Estava interessado no modo como os alunos compreendiam o que lhes era solicitado, no âmbito do processo de estudo e de realização de provas. Neste sentido, através de um estudo longitudinal, procurou analisar a forma como os estudantes compreendiam o que lhes era pedido e como percepcionavam as tarefas que lhes eram propostas. O acesso a um conhecimento relativo e contextualizado constituiu o tema central do seu estudo (Sprinthall & Collins, 1994; Almeida & Ferreira, 1999).

Perry partilha com Piaget o postulado da teoria cognitivo-desenvolvimental, defendendo que o desenvolvimento é orientado em função de um estado terminal. Ao longo do seu processo de desenvolvimento, o estudante visualiza-se sob diferentes perspectivas, vê os seus professores e as suas exigências, a natureza do conhecimento e da verdade, a génese dos valores, as suas próprias responsabilidades e os seus compromissos sob diferentes pontos de vista (Vandenplas-Holper, 2000).

Ainda que encontre níveis de desenvolvimento relativos aos anos de educação superior, a teoria de Perry não considera a existência de uma sequência invariante de estádios (Matos, 2002).

Já nos anos 70, Perry encontrou e caracterizou os modos de pensamento dos estudantes do Ensino Superior. Identificou três grandes níveis de pensamento (dualismo, relativismo e compromisso no relativismo) que se prolongam ao longo de nove posições desenvolvimentais. Conforme os apoios e os desafios com que se defrontam, os estudantes podem demorar mais ou menos tempo numa determinada posição em termos de desenvolvimento, resguardar-se no relativismo ou regressar para a posição inicial. De uma maneira geral, o seu esquema de desenvolvimento consiste numa progressão que parte de um dualismo simples, atravessa o dualismo complexo, o relativismo e conduz ao compromisso pessoal no relativismo.

Quando o estudante se encontra no nível do dualismo, percepciona a aprendizagem como sendo composta por factores que podem ser verdadeiros ou falsos, considera-a em

termos de factos, de respostas correctas/incorrectas. Comporta-se como um mero receptor de conhecimentos transmitidos pela autoridade de alguém que sabe (o professor) e cujo saber não deve ser questionado. Dotado de um pensamento absolutista e concreto, o estudante aceita o mundo tal como ele é, não o colocando em causa. Adota uma postura passiva num processo de acumulação de factos que exige memorização mecânica das unidades que lhe foram transmitidas. Submete-se ao professor, detentor do conhecimento, manifestando dificuldade em situações que exijam o confronto de opiniões divergentes.

Das nove posições propostas por Perry (1970), as três primeiras estão incluídas no modo dualista de pensar.

Na posição 1 (dualismo simples), o sujeito entende que existem respostas certas para todas as questões. O conhecimento destas respostas reside nos professores. O mundo é encarado em termos de polaridade (nós/certo/bom vs os outros/errado/mau).

Na posição 2 (multiplicidade pré-legítima), o estudante percebe a multiplicidade de pontos de vista, mas ainda é algo que para ele é confuso. Começa a perceber que a autoridade nem sempre encontra as respostas que procura. Considera, no entanto, que esta multiplicidade é uma confusão temporária da competência da autoridade e acredita que, um dia, a ordem se desvelará.

Na posição 3 (multiplicidade temporária), o estudante aceita a diversidade e a incerteza como legítimas, embora as encare como algo temporário nas áreas em que aqueles que ensinam ainda não encontraram as respostas certas. Desfaz, desta forma, o laço que o unia à autoridade.

Reestruturando o seu universo, o estudante entra na posição 4 (dualismo complexo), aderindo ou opondo-se às autoridades, encarando como legítima a incerteza que é extensiva a todos os seres humanos. Atinge, desta forma, o relativismo.

Este nível caracteriza-se pelo reconhecimento da relatividade do conhecimento, por encarar o conhecimento como um conjunto de abstracções e conceitos. À medida do seu desenvolvimento, o sujeito vai-se apercebendo que muito daquilo que é considerado verdadeiro tem por base experiências e julgamentos pessoais, levando-o agora a ponderar e comparar pontos de vista alternativos. Aprender é pois entendido como a consideração de factos e de teorias, exigindo a reflexão cuidada sobre a teoria que melhor explica determinado facto. Os factos são substituídos por conceitos, ajudando o sujeito a compreender com mais clareza quais as reais tarefas do Ensino Superior (Sprinthall &

Collins, 1994). Desta forma, o estudante inicia-se no processo de estabelecimento de prioridades, de realização de generalizações significativas. Reequaciona a autoridade do professor, encarando-o como alguém formado numa de entre várias escolas de pensamento.

Na posição 5 (relativismo difuso), o estudante ainda não enfrentou as implicações que resultam da descoberta do relativismo. Percebe o conhecimento e os valores como contextuais e relativistas, encarando a polaridade dualista certo/errado como uma situação especial.

Na posição 6 (possibilidade de se comprometer), o estudante compreende a necessidade de se orientar num mundo relativista através de alguma forma de compromisso pessoal. Aceita os limites da condição humana e as suas responsabilidades num acto de fé (Perry, 1970; Sprinthall & Collins, 1994; Vandenplas-Holper, 2000).

A posição 7 (realização de um primeiro compromisso), enquadra-se no nível do compromisso no relativismo. O sujeito compromete-se numa determinada área.

Na posição 8 (implicações do compromisso que tomou), começa a experienciar as implicações do seu compromisso, sendo confrontado com questões e assuntos de responsabilidade. Procura encontrar um equilíbrio entre a consideração de um leque de possibilidades e a focalização em apenas algumas.

Na posição 9 (reanálise e alargamento dos seus compromissos), o estudante experimenta a afirmação de múltiplas responsabilidades e encara o compromisso como um processo do qual expressa o seu estilo de vida (Matos, 2002). Neste nível, o estudante pensa em termos abstractos (tal como no relativismo), sendo capaz de assumir um ponto de vista ou uma posição moral e de encarar o mundo como pluralista. É capaz de chegar a conclusões, a julgamentos morais, é capaz de resolver problemas, de investigar, de analisar e sintetizar informação, de correr e assumir riscos. Procura a sua própria identidade, permanecendo aberto a novas informações, teorias ou ideias, questionando-se e mantendo uma perspectiva crítica. O professor é entendido como alguém bem informado, a quem se pode recorrer, mas que também pode falhar.

No modelo de Perry (1970), devem ainda considerar-se dois estádios de transição: do dualismo para o relativismo e do relativismo para o compromisso no relativismo. Estas transições nem sempre são vividas de forma harmoniosa pelos estudantes. No primeiro

estádio, os estudantes estão numa fase de descontinuidade, mantendo a esperança de chegar a respostas correctas. Trata-se de uma transição gradual que se pode estender de uma disciplina para as outras. No segundo estágio, existe insegurança e complexidade. O relativismo atingido pode suscitar a estagnação, considerando-se satisfeitos os sujeitos que o atingiram. Para facilitar este processo de transição, a interacção positiva entre as diversas disciplinas é desejável.

Ainda que Perry tenha tido a preocupação com o rigor, a sua teoria é apontada como sendo difícil de operacionalizar. A medição da mudança de posição é complexa e pouco objectiva, a codificação das entrevistas difícil de realizar, principalmente em amostras grandes (Sprinthall & Collins, 1994).

1.3.2. O contributo da teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering & Reisser

A proposta de Arthur Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) sobre o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior é apontada como uma referência no âmbito do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto. A frequência do Ensino Superior tem um impacto significativo ao nível cognitivo, afectivo e social do jovem estudante, sendo determinante procurar os processos que os estudantes experimentam durante os anos que frequentam este nível de escolaridade (Pinheiro, 2003, Seco *et al.*, 2006a).

Chickering, em 1969, descreve as mudanças desenvolvimentais em termos de diferenciação/integração, equilíbrio/desequilíbrio entre situações de desafio e resposta, princípios essenciais no estudo de uma população universitária (Pinheiro, 2003).

Baseando-se na teoria de Erickson (1980), Chickering & Reisser (1993) encaram o desenvolvimento como um processo que se concretiza de acordo com uma sequência ordenada, sequencial, hierárquica e pré-determinada que evolui de níveis inferiores para estádios superiores, em direcção à complexidade, a quadros de referência alargados e diferenciados, a relações interpessoais mais autênticas e a uma maior consciência ética (Silva, 2003). O desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno,

envolve igualmente desafios e oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem – pode-se falar de desenvolvimento sempre que há congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas (Seco *et al.*, 2006a).

Para Chickering & Reisser, as questões do desenvolvimento constituem o centro de interesse no Ensino Superior. Defendem a existência de vectores de desenvolvimento (utilizam, preferencialmente, o termo vector em detrimento de estágio ou fase, porque consideram que a palavra vector transmite direcção e magnitude), com diferenciação, integração e complexidade progressivas no modo como os estudantes pensam, valorizam e se comportam. A diferenciação ocorre “quando se percebem as partes interactivas de algo, outrora percebido como unitário; quando se distinguem conceitos que outrora pareciam familiares; quando as acções correspondem mais a objectivos ou a condições exteriores; quando os interesses se tornam mais variados, os gostos mais diversificados, as reacções mais subtis” (Chickering, 1969, 292 citado por Ferreira *et al.*, 1997, 144). A integração acontece quando as diferentes partes, sem perderem a sua identidade essencial, se organizam num todo.

De acordo com Chickering (1969, Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro 1994, 2003), o desenvolvimento psicossocial ocorre numa sequência de sete vectores, os quais apresentam uma ordem gradativa específica: (1) desenvolver um sentido de competência; (2) desenvolver e integrar emoções; (3) desenvolver a autonomia; (4) desenvolver as relações interpessoais; (5) desenvolver a identidade; (6) desenvolver um sentido de vida; (7) desenvolver a integridade.

Estes vectores fazem parte do processo de desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente da faixa etária ou do grau de ensino (existem desde sempre, com outras expressões), no entanto, é nos sujeitos que frequentam o Ensino Superior que estas tarefas assumem o seu expoente máximo, em grande parte devido ao contributo do ambiente universitário (Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2006a).

Os vectores de desenvolvimento que de seguida apresentamos são referidos apenas em termos de resoluções positivas, não fazendo qualquer referência a resoluções desfavoráveis ou inadequadas. A resolução positiva das tarefas de desenvolvimento de um vector preparam o estudante para a concretização das tarefas do vector seguinte. Os três primeiros vectores tendem a ascender simultaneamente, devendo a sua resolução preceder

as últimas quatro tarefas. Os estudantes vão-se movendo ao longo dos vectores de forma diferenciada, podendo os vectores interagir entre si e exigir o reexame de questões previamente trabalhadas (Ferreira *et al.*, 1997; Pinheiro, 2003; Silva, 2003; Seco *et al.*, 2006a).

De seguida será feita uma breve leitura de cada um dos sete vectores propostos por Chickering (1969),

1. Desenvolver um sentido de competência

Para Chickering & Reisser, a progressão dos sujeitos nos anos de frequência do Ensino Superior desenrola-se à volta de um aumento de competências nas áreas intelectual, física, manual e interpessoal. São estas esferas que vão contribuir para um crescente sentido de competência, entendido como a capacidade para lidar de forma confiante com o advir e atingir eficazmente aquilo a que o sujeito se propõe. Representa a capacidade de adaptação e o talento para lidar com as transacções ambientais.

A auto-confiança no sucesso nas tarefas que se propõe encetar cresce. Este sentido de competência assenta na capacidade de auto-avaliação positiva do indivíduo face às suas capacidades de segurança, confiança, produtividade e eficiência. É este sentido de competência que vai permitir ao sujeito criar respostas, cooperar, expressar de forma ajustada e adequada ao contexto, as emoções e os sentimentos.

A competência intelectual representa a capacidade de análise, síntese e compreensão da informação, a capacidade para identificar problemas, para os definir de forma clara, para integrar informação diversa, para criar hipóteses, para agir criativamente no meio que o rodeia. “A capacidade de pensar com clareza, lidar com abstracções e contribuir positivamente para a discussão em grupo favorece o aumento do sentido de competência e, conseqüentemente, permite uma maior integração de responsabilidades, conducentes ao favorecimento de mudanças desenvolvimentais e possibilita igualmente uma participação mais activa na sociedade” (Ferreira *et al.*, 1997, 148).

As competências físicas e manuais envolvem o rendimento académico, artístico, a força e a auto-disciplina, a capacidade para inovar e criar usando as mãos. As actividades físicas (e cognitivas) levam o indivíduo à acção, favorecendo o sentido da competência, a

consciencialização de emoções e a capacidade para as gerir de forma eficaz. Estão ligadas à auto-avaliação da competência, à confiança, à realização e concretização de objectivos de vida.

A competência interpessoal inclui a capacidade de escuta, de comunicação verbal e não verbal, de trabalhar cooperativamente, a liderança, a escolha de estratégias que favoreçam os relacionamentos interpessoais e a compreensão das preocupações e motivações dos outros. Incluem a *literacia interpessoal*, isto é, saber quando e como comunicar, o quê e a quem para atingir determinado objectivo, pré-requisito na construção de relações de amizade e de intimidade (Donlon & Whitaker, 1977, citados por Chickering & Reisser, 1993).

2. *Desenvolver e integrar emoções*

De acordo com o vector desenvolver e integrar emoções, o estudante aprende a controlar emoções como a raiva, ansiedade, desejo e/ou amor, a reconhecê-las e a canalizá-las de forma apropriada, num equilíbrio entre auto-controlo e expressão das emoções. Move-se para uma maior aceitação das emoções, identificando-as, exprimindo-as, integrando-as na sua personalidade.

A possibilidade de se confrontar com situações desafiantes vai permitir ao estudante tornar-se mais flexível para gerir as emoções experimentadas. Este período de experimentação, de ensaio, de investimento é essencial para testar novos padrões emocionais, para identificar novas emoções e sua respectiva instrumentalidade, para aumentar a auto-confiança do sujeito.

Para integrar sentimentos e emoções, o sujeito terá de agir, representar simbolicamente e reflectir sobre as consequências das suas decisões e dos seus comportamentos quer para si, quer para os outros. Esta possibilidade de reflectir sobre si mesmo e de se confrontar com reflexões alheias, seja em formação e/ou grupos de pares, pode constituir-se como uma oportunidade de integração, controlo e expressão emocional.

O estudante que frequenta o Ensino Superior reexamina o controlo imposto pela família e sociedade e vai encontrando padrões de controlo interno, coerentes com um comportamento inteligente.

3. Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência

O ingresso no Ensino Superior, especialmente se implica a saída de casa dos pais, exige ao estudante que tome decisões, estabeleça objectivos, desenvolva a sua autonomia. Para Chickering & Reisser (1993), autonomia significa segurança, estabilidade, maturidade e requer três processos simultâneos: independência emocional, instrumental e o reconhecimento da interdependência.

Ser independente emocionalmente significa o aumento das convicções, dos afectos, da aprovação, significa a liberdade face a necessidades de segurança, afecto e aprovação. É um processo que se inicia com a separação dos pais e com a transferência da confiança para os pares. Este caminho leva a mudanças nas relações interpessoais com a família e com os amigos e, gradualmente, vai reduzindo a sua dependência relativamente aos pares e às regras institucionais. A maturidade atinge-se quando o sujeito consegue estabelecer relações baseadas no respeito e na solidariedade mútuas com os pares, pais e outros adultos, quando a razão ganha voz à impulsividade estabelecendo-se, também, uma nova relação com a autoridade.

A independência instrumental está relacionada com o fortalecimento da auto-confiança, a capacidade para resolver problemas de forma auto-dirigida, a capacidade para fazer planos, modificá-los, aplicá-los, para descobrir áreas de interesse, para gerir responsabilidades. É fruto da capacidade de implementar actividades de acordo com necessidades e desejos pessoais, de resolver problemas sem ser necessário recorrer constantemente ao apoio de outros.

Desenvolver a autonomia culmina no reconhecimento de que não se pode operar de forma individual, pelo aumento do respeito por si, pelos outros, pelas coisas, pela compreensão do efeito das suas acções sobre os outros, percebendo que as relações são baseadas na igualdade e na reciprocidade. A autonomia passa, assim, pelo reconhecimento da responsabilidade em relação à própria vida, por assumir e expressar uma maior responsabilidade em relação à própria vida. O estudante interdependente será “(...) um indivíduo não punitivo, não hostil, em consonância com o seu todo e consciente das suas responsabilidades (...) o que permite supor que haja uma associação da interdependência com o domínio das emoções (...)” (Pinheiro, 2003, 55).

4. Desenvolver as relações interpessoais

Desenvolver as relações interpessoais significa respeitar diferenças, interagir com os outros de forma aberta e empática, ser tolerante (capacidade para aguentar o que não nos agrada, fomentando abertura e aceitação à diversidade). Significa desenvolver relações de intimidade, saudáveis, duradouras. Significa assumir e honrar compromissos baseados na honestidade e na consideração incondicional.

O período de vida como estudante universitário possibilita o estabelecimento de relações interpessoais, a emergência de novas amizades, o seu fortalecimento. Permite o aumento da frequência de relações com adultos, uma maior proximidade, proporcionando relações (seja de amizade ou de amor) que sobrevivam à diferença e à discordância, à separação física, à ausência de contacto. Estas relações interpessoais vão sendo seleccionadas, caracterizando-se por uma selectividade que passa por uma aceitação incondicional, pela partilha recíproca, pela abertura consentida.

5. Desenvolver a identidade

Nesta teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering & Reisser, *desenvolver a identidade* é um vector pivot. Desenvolver a identidade constitui a tarefa central do jovem estudante universitário e representa aquilo que a pessoa sente que é (Ferreira *et al.*, 1997). É uma tarefa que procura englobar diferentes acontecimentos e actividades, como a vivência de novas sensações corporais, novos sentimentos ou uma nova imagem de si, ao mesmo tempo que procura dar continuidade ao Eu do passado, às suas memórias. Implica, pois, um sólido sentido do Eu que dependerá do desenvolvimento da competência, das emoções, da autonomia, dos relacionamentos interpessoais positivos, da clarificação das concepções respeitantes às necessidades físicas, à aparência e às características pessoais de identidade sexual, dos papéis e dos comportamentos sexuais.

Desta forma, este vector inclui componentes como o conforto com o corpo e a aparência, o bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do auto-conceito com os papéis sociais e estilo de vida, a estabilidade e a integração pessoais.

Uma menor ansiedade, uma maior variedade de experiências e papéis e um maior número de realizações significativas são condições básicas para que a auto-confiança, o

auto-respeito, a segurança individual vão aumentando e o sentido do Eu se vá consolidando. O desenvolvimento da identidade exige gestão emocional, construção constante de múltiplas experiências que se deseja que sejam significativas.

A identidade, ainda que vise um sentimento sólido do Eu, pode ir mudando ao longo da vida. Esta mudança, tal como a mudança constante da sociedade, levam Chickering & Reisser (1993) a afirmar que a tarefa central da educação é a construção da identidade.

6. Desenvolver um sentido de vida

Desenvolver um sentido de vida significa delinear a direcção a tomar, em termos de interesses não vocacionais e recreativos, de projectos e aspirações vocacionais, de estilo e objectivos de vida. Implica ser intencional, avaliar interesses e opções, planear acções e estabelecer prioridades. Inclui a descoberta dos interesses que mobilizam o sujeito, um sentido de finalidade que procura integrar vários objectivos de vida (constituir família, construir uma carreira, seguir uma vocação) aos quais se devem dar prioridade e com os quais se deve comprometer.

As interacções sociais que o indivíduo vai estabelecendo no período universitário vão ajudá-lo a identificar os interesses não vocacionais e recreativos através da clarificação e limitação das actividades extra-curriculares. Estas vivências vão sendo integradas no seu estilo de vida e vão contribuir para o seu equilíbrio.

O crescente auto-conhecimento a nível de interesses e valores vai ajudar o estudante a definir os seus projectos vocacionais e a estruturá-los de acordo com as suas necessidades e aspirações. Esta descoberta ajudá-lo-á a promover a sua auto-estima e a sua socialização profissional.

O estilo de vida do estudante integrar-se-á com os projectos vocacionais e os interesses não vocacionais e recreativos. Ao perspectivar o que pretende para a sua vida, o estudante dá sentido às experiências de vida e vive a vida desejada.

Este vector conduz, assim, a uma crescente diferenciação e integração do *self*.

7. Desenvolver a integridade

O desenvolvimento também envolve a clarificação de um conjunto de crenças pessoais, internamente consistentes e orientadoras do comportamento.

Desenvolver a integridade “significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre estes e o comportamento manifestado, na condição de que se tratam de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável” (Seco *et al.*, 2006a, 21). Implica, assim, a humanização dos valores, a personalização dos valores, o desenvolvimento da congruência valores/crenças/comportamentos. Há uma coerência crescente das relações entre valores pessoais e comportamentos que está relacionada com o estabelecimento da identidade e com a clarificação de objectivos. Em função dos objectivos que quer atingir, o estudante vai substituindo a confiança absoluta das regras por considerações mais relativistas.

Analisando os vectores de desenvolvimento enunciados por Chickering & Reisser (1993), verifica-se que, globalmente, se destacam duas áreas desenvolvimentais: uma que integra tarefas de natureza predominantemente intrapessoal (por exemplo, competência cognitiva, emoções, identidade, sentido de vida e integridade) e outra que abrange aspectos de índole interpessoal (competências sociais, autonomia, interdependência). Não perdendo uma visão holística do desenvolvimento psicossocial, esta taxionomia pode contribuir para gerar no indivíduo um sentido de eficácia e satisfação relacional (Pinheiro, 2003).

Ao conceder à universidade uma função importante no desenvolvimento psicossocial do jovem, Chickering & Reisser conferem à organização curricular, às práticas de ensino e ao processo de avaliação um papel fundamental.

O sistema escolar poderá fomentar o desenvolvimento do estudante pela variedade de experiências, tarefas e responsabilidades crescentes que lhe vai requerendo. A atenção dada pelos docentes às práticas de ensino poderá igualmente contribuir para o desenvolvimento do estudante através da satisfação em comunicar, da discussão de problemas, sentimentos e reacções. A avaliação pode concorrer para o desenvolvimento do estudante se a resposta avaliativa valorizada for descritiva dos pontos fortes e fracos em vez de simbólica.

Em suma, Chickering (1969) e Chickering & Reisser (1993) descrevem o desenvolvimento do jovem adulto, reconhecem a importância do contexto universitário como meio estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento do estudante. Perspectivam a interacção entre sujeito/contexto universitário de referência, no qual o sujeito age e introduz uma possibilidade de análise do estudante do Ensino Superior. Defendem uma perspectiva optimista do desenvolvimento humano (na sua dimensão emocional, interpessoal, ética e intelectual) e assumem o seu modelo como um instrumento fundamental na compreensão das tarefas de desenvolvimento desta fase da vida.

Algumas limitações apresentadas à teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering (1969) são o seu carácter global e a falta de especificidade e precisão. O autor não apresenta comportamentos e atitudes que deverão definir os vectores de desenvolvimento, não se alarga nas possíveis resoluções desfavoráveis, nem nos níveis motivacionais dos sujeitos para resolver positivamente cada vector (Ferreira *et al.*, 1997).

Ao reflectir sobre os dados previamente apresentados, concluímos que o estudante do Ensino Superior (seja oriundo das várias etnias, culturas ou raças e/ou jovem adulto ou mais velho) possui características particulares e confronta-se com determinadas tarefas de desenvolvimento. Quando a resolução dessas tarefas é bem sucedida, o sujeito acede a níveis de raciocínio mais elaborados e complexos (domínio cognitivo) e é capaz de, progressivamente, ir assumindo responsabilidades e compromissos em várias áreas. O desenvolvimento a partir desses vários compromissos acaba por se tornar expressão de um estilo de vida próprio. Este processo de desenvolvimento tem repercussões na forma como o estudante encara o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Como defendem Sprinthall & Collins (1994), os estudantes do Ensino Superior são capazes de raciocinar com base em princípios e em valores. Pensam, sentem, relacionam-se com os outros, ponderam diferentes pontos de vista, são capazes de compreender as emoções dos outros e de considerar as relações interpessoais de acordo com valores universais. São capazes de se implicar nas tarefas propostas, de transferir conhecimentos, de cooperar, de assumir responsabilidades, de arriscar, de se projectar no futuro e de se questionar, características essenciais para o desenvolvimento de novas competências.

Face a estas características desenvolvimentais do estudante do Ensino Superior e às exigências sociais, as Instituições do Ensino Superior procuram desenvolver a capacidade de inovação e análise crítica dos discentes (Lei n.º 46/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo), numa procura constante de promoção de competências, de integração de emoções, de autonomia em direcção à interdependência, de estabelecimento de relações interpessoais, de identidade e de integridade. Procuram influenciar proactivamente o progresso pessoal e social, a génese e distribuição de riqueza, a modificação do sistema social (Ramos, Daniel, Ramos, Cravo, Rigueiro, Rei & Amado, 2006).

A democratização do Ensino Superior, a passagem de um ensino de elites a um ensino de massas, trouxe novos desafios para as Instituições do Ensino Superior. A heterogeneidade social e a diversidade cultural fizeram emergir questões de integração, de aprendizagem e de desenvolvimento social (Amaral, Ferreira, Machado & Santiago, 2006). Esta diversidade exige respostas ajustadas aos alunos, aumenta a possibilidade de experiências inovadoras e permite aumentar o nível de eficácia das Instituições do Ensino Superior.

A clareza de objectivos institucionais, a consistência interna das políticas, práticas e actividades, o tamanho da Instituição, o *curriculum*, a avaliação, o ensino, os amigos, os grupos de cultura do estudante, a acessibilidade e os serviços de apoio da Instituição são, sem dúvida, áreas de influência cujos efeitos se reflectem no desenvolvimento do estudante.

O ambiente do Ensino Superior (diversificado, estimulante, com novos padrões de interacção psicossocial) facilitará a inserção do sujeito na sociedade e constituirá um suporte de desenvolvimento psicossocial. Chickering & Reisser colocam a possibilidade de uma intervenção no sistema ecológico, concretizada em programas que os estudantes sintam que vão ao encontro das suas necessidades, considerando que o contexto de aprendizagem pode facilitar o desenvolvimento dos estudantes.

A interacção docente/discente(s), a discussão e o questionamento em contextos formais e informais são concebidos como os pilares do desenvolvimento psicológico, contribuindo para a construção do processo de identidade (Ferreira *et al.*, 1997; Almeida & Ferreira, 1999). Participar nas decisões acerca dos conteúdos e procedimentos relativos aos cursos; fazer exposições nas aulas; questionar o(s) professor(es); questionarem-se entre si, reflectirem sobre as ideias apresentadas, envolverem-se em tarefas desafiantes, levará os

estudantes à autonomia, à complexidade cognitiva e expressividade crescentes, facilitará o engrandecimento do sujeito numa perspectiva desenvolvimentista, estimulará um desenvolvimento psicológico equilibrado que tende à maturidade cognitiva, afectiva, social.

O Ensino Superior, ao contemplar actividades e objectivos pedagógicos que orientem os discentes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, proporciona o desenvolvimento de sujeitos criativos, flexíveis, capazes de tomar decisões de forma autónoma e consciente, optimiza a colaboração e a cooperação.

Com o intuito de activar o desenvolvimento do(s) estudante(s), o professor do Ensino Superior deverá fomentar a interacção, encorajando a participação da turma e o questionamento da sua figura enquanto docente e dos vários elementos entre si e não repousar exclusivamente no método expositivo.

Como defende Ferreira e colaboradores (1997, 157), “(...) práticas pedagógicas centradas nos alunos, a satisfação do professor na comunicação pedagógica, o incentivo a metodologias que promovam o debate de questões relativas a valores e a crenças, a possibilidade de reflectir, versando níveis de reflexão sobre si e sobre os outros, a discussão de problemas sobre comportamentos, sentimentos, emoções, experiências que incidam sobre o indivíduo e sobre os outros são alguns dos procedimentos que podem facilitar o desenvolvimento da competência, das emoções, da autonomia e da identidade”.

Interacções próximas entre professores e alunos, tarefas que envolvam algum grau de desafio, parecem contribuir para estimular o desenvolvimento psicológico equilibrado dos estudantes.

Procurámos, ao longo deste primeiro capítulo, abordar o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior tendo optado por esta análise porque os desafios com que os estudantes se confrontam nesta fase da vida, em contexto universitário, resultam de desenvolvimento pessoal incluindo questões ligadas ao auto-conceito, auto-estima, maturidade e valores (Perry, 1970; Chichering & Reisser, 1993) ou de processos de transição de vida e adaptação a um novo meio académico (Pascarella & Terenzino, 1991, Cutrona *et al.*, 1987).

Entendemos o desenvolvimento como um processo que implica mudanças qualitativas, alterações de comportamentos e atitudes. Segundo uma perspectiva construtivista, o desenvolvimento é um processo dinâmico, longo e complexo que se inicia no momento da concepção e se prolonga até à morte englobando as dimensões física, afectiva, social, cognitiva e moral. Estas dimensões, ao interpenetrarem-se, ao influenciarem-se mutuamente, possibilitam um desenvolvimento harmonioso. É, pois, uma construção multidimensional, interdisciplinar e transdisciplinar.

O sujeito realiza aprendizagens, experiências num determinado contexto. Este mesmo contexto constitui-se como cultura que o sujeito vai modificando. Neste sentido, o desenvolvimento pressupõe a aprendizagem e a aprendizagem tem como finalidade a promoção do desenvolvimento. Ao aprender, ao construir conhecimento, o sujeito passa por um processo experiencial que o irá conduzir a uma modificação de comportamento relativamente estável - aprender é, pois, uma construção pessoal (processo interno ao indivíduo) que pode ser dirigida e organizada externamente. A aprendizagem visa, assim, a promoção, a construção, o desenvolvimento de processos que passam por fazer apelo ao fenómeno do conhecimento. A afectividade, a tomada de decisão, a verdade, a justiça, a atenção e o cuidado pelos outros não são possíveis sem conhecimento.

De acordo com Pascarelli & Terenzini (1991), o ambiente académico produz mudanças individuais nos estudantes do Ensino Superior e deve ser entendido como uma variável importante para a compreensão do processo de integração e adaptação do estudante ao Ensino Superior.

Segundo Perry (1970), o estudante do Ensino Superior vê os seus professores e suas exigências, a natureza do conhecimento e da verdade, a génese dos valores, as suas próprias responsabilidades e os seus compromissos sob diferentes pontos de vista, que vão desde o dualismo, relativismo até ao compromisso no relativismo.

Para Chickering & Reisser (1993), o jovem adulto estudante do Ensino Superior passa por um período de desenvolvimento próprio, cuja tarefa principal se traduzirá na construção da identidade. Vive uma fase que se constitui como a última oportunidade de mudança significativa antes da assunção de responsabilidades e de entrar na estabilidade nos domínios profissional e social. Neste período ocorrem mudanças ao nível das atitudes, valores, interesses, objectivos, aspirações, planos futuros, clareza e domínio dos impulsos e das emoções, auto-conceito, interacção pessoal e competência intelectual.

*

*

*

Em síntese, concordamos com as diferentes perspectivas apresentadas, considerando-as como contributos específicos para a compreensão do desenvolvimento do jovem adulto. Defendemos, no entanto, que a perspectiva ecléctica será aquela que melhor explica o desenvolvimento humano.

Consideramos que uma Escola vocacionada para a promoção do desenvolvimento humano, para a construção de uma sociedade democrática, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente é uma Escola que aposta no desenvolvimento dos seus alunos. A finalidade da educação deverá ser estimular a capacidade de pesquisa, de obter informação sobre as situações e sobre o modo de as resolver.

A educação do futuro apostará no desenvolvimento de capacidades em todas as dimensões da personalidade, no sentido de tornar as pessoas mais competentes para construírem sociedades mais inteligentes, pacíficas, solidárias e tolerantes.

Promover o desenvolvimento de competências de relacionamento pessoal e interpessoal, em ligação estreita com o desenvolvimento de estruturas cognitivas e metacognitivas, afectivas, axiológicas e culturais, será a dinâmica exigida ao Ensino Superior no séc. XXI.

No âmbito da Educação, o processo de Formação Inicial procura dar resposta às exigências políticas e sociais da actualidade. A *profissionalidade* docente vai sendo construída em estreita relação com os (novos) desafios colocados à Escola, numa busca da eficiência ao longo do desenvolvimento profissional, conforme capítulo que se segue.

Capítulo 2: A construção da *profissionalidade docente*

O jovem adulto no Ensino Superior escolhe a formação escolar que lhe virá a promover o seu desenvolvimento e o leve a integrar-se no mundo do trabalho. No âmbito da educação, esta formação reflecte a concepção de Homem e de sociedade que o sistema educativo vigente pretende veicular.

Neste capítulo procuramos fazer uma reflexão sobre as mudanças sociais e seus desafios para a Escola, no sentido de retirar possíveis implicações para a *profissionalidade docente* e para a construção desta profissão. Reflectiremos sobre a relação entre formação e desenvolvimento profissional e sobre a implementação do processo de Bolonha no âmbito da formação de professores.

2.1. Mudanças sociais: (novos) desafios colocados à Escola

Integrada num mundo de emergência, caracterizado pela globalização, pelas crises e catástrofes naturais (fogos, tremores de terra, fome, ...), tecnológicas (explosões, desastres aéreos, ...) e/ou não naturais (conflitos humanos), a Escola tem a difícil tarefa de se adequar à realidade mundial, europeia, nacional e local (Loureiro, 2002; Veiga, 2005).

A emergência de doenças como a sida, a tuberculose, a malária e situações de guerra originam a morte e perturbações sociais significativas tais como a existência de um número elevado de crianças órfãs, o abandono escolar ou o decréscimo da força produtiva. São problemas sociais, de saúde pública que colocam em questão a Escola, o seu papel e as suas preocupações.

O avanço da ciência e da tecnologia contribuiu para o aumento da esperança média de vida, para a diminuição da mortalidade e para o acesso à educação (...), mas o aquecimento ambiental tem despoletado novos problemas ambientais, que a Escola não pode olvidar.

González & Wagenaar (2003, 72) afirmam que, “el mundo de nuestros días se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales tales como a globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente”. A sociedade do conhecimento e da aprendizagem, exige uma educação contínua, que leve o indivíduo a manejar o conhecimento, a seleccionar o que é apropriado para um determinado contexto, a estar em permanente contacto com fontes de informação, a compreender o aprendido de forma a adaptá-lo a situações novas que mudam rapidamente. Com efeito, as novas tecnologias da comunicação permitiram uma livre e rápida circulação da informação, de imagens e palavras, mudando acções quotidianas e transformando relações interpessoais (e internacionais). O avanço da tecnologia tem contribuído para a modificação do mundo. No entanto, é o Homem o único responsável pelo momento e direcção dessa mudança (Seco, 2000). São as pessoas, as suas competências, a sua capacidade de adaptação a novas situações, a sua capacidade de criar sinergias, de gerar mudança que fazem a diferença no funcionamento social.

Os desafios actuais e vindouros são, pois, desafios de socialização, de preparação dos sujeitos para enfrentar as contradições da vida colectiva (globalização económica e afunilamento político, cidadania planetária e identidade local, liberdades e desigualdades, individualismo e cultura de massas, democracia e totalitarismo).

Mergulhada num ambiente de incertezas, perplexidades e contingências, a sociedade coloca a Educação em destaque, emancipando e incentivando os sujeitos a viver juntos, a aprender a aprender juntos e a aprender a crescer juntos. Como se defende no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), os desafios da Escola passam por: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser.

Num momento da História em que prolifera a insegurança, o desemprego ou a criminalidade organizada, a Escola acusa o desafio de aceitar a pluralidade e a diversidade cultural, numa sociedade que se quer democrática, com cidadãos críticos e (pró) activos, capazes de encetar uma mudança que possibilite novos equilíbrios para os jovens de um futuro próximo.

A Educação reafirma-se como vector de desenvolvimento das sociedades e, enquanto direito universal, apresenta-se como algo que se constrói ao longo da vida. Enquanto processo de desenvolvimento deve contribuir para a abertura a novos conhecimentos, para a valorização da pessoa e da interacção, num clima de segurança e afectividade.

Neste contexto de um mundo em transformação permanente e pleno de paradoxos, a sociedade vai aprendendo a adaptar-se às mudanças, reaprendendo novas formas de ser e de agir que sejam congruentes com os desafios que enfrenta.

O pluralismo, os avanços tecnológicos e científicos, a explosão e a relatividade do saber, o desenvolvimento dos media e dos sistemas de comunicação, a mobilidade social, a nova estruturação familiar, os novos valores, o alargamento da comunidade europeia, a exclusão social, entre outras possibilidades, são características da sociedade actual que obrigam a Escola a ampliar e a diversificar as suas funções educativas (Alonso, 2005).

A formação pessoal e social, os momentos de ócio e de tempos livres, a aquisição de métodos de estudo, as novas tecnologias, a ecologia, a educação sexual, a defesa do património, etc, passam a ser da responsabilidade da Escola que deve preparar os sujeitos a aprender a lidar com a mudança. A Escola deve promover o desenvolvimento de competências de auto-formação, de adaptabilidade, de flexibilidade, de capacidade para trabalhar em equipa, para integrar os sujeitos nesta actual *sociedade aprendente*. Como Fullan (1993) reconhece, a capacidade para pensar e comunicar ideias, para trabalhar em equipa e a disposição positiva para confrontar a mudança são fundamentais para o futuro da humanidade.

Nos tempos pós-modernos, a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento, de apropriação pessoal e de estruturação significativa da informação, numa perspectiva de educação ao longo da vida, “(...) conceito que parece impor-se cada vez mais, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. (...) É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (Delors, 2001, 17).

De acordo com Lopes (2005), o modelo cultural subjacente à actualidade incide na autoria pessoal em cooperação e na intercomunicação efectiva, devendo ser estes os princípios nos quais se deve basear a Escola.

Educar, qualificar, treinar os agentes educativos para o mundo em mudança, passará por preparar e potenciar capacidades, competências, estratégias e processos de aprender a aprender e a reaprender.

2.2. Implicações das mudanças sociais para a *profissionalidade docente*

O sistema educativo, incluído na sociedade, partilha das suas contradições procurando, no entanto, privilegiar a figura do professor como pessoa confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, organizador da vida democrática, transmissor cultural e intelectual, defensor da garantia da lei, promotor da cidadania. Neste sentido, a formação de professores no século XXI deve passar por uma escolha ideológica que defenda a autonomia, a abertura ao mundo, a tolerância, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, a cooperação e a solidariedade. A formação ideal será, desta forma, aquela que seja capaz de promover de forma efectiva a cidadania e a construção de competências.

Um professor que seja organizador de uma pedagogia construtivista, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e percursos formativos, que seja garantia do sentido dos saberes, numa postura de reflexão e de implicação crítica enquadrar-se-á neste registo de construção de competências (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002; Perrenoud, 2005).

Os desafios sociais vindouros requerem uma acção educativa que se arme de um novo sentido, que crie as condições para que cada indivíduo continue a aprender a raciocinar, a pensar, a analisar e a assumir a complexidade, a cooperar e a conviver, a viver as diferenças e os conflitos, a aprender a aprender ao longo da vida (Morgado, 2004). Exigem um conjunto de competências que permitam ao sujeito governar a sua existência, constituir uma família, trabalhar, enfrentar o desemprego sem se destruir, participar na

sociedade, votar, organizar os seus momentos de lazer, gerir os seus bens, cuidar da sua saúde, compreender o mundo e formar-se.

O grande repto da Escola do século XXI passa por promover competências que façam dos indivíduos trabalhadores independentes e/ou assalariados autónomos, cidadãos responsáveis, com vida privada, familiar, associativa, de lazer, envolvidos em diversos projectos e causas, actores que se envolvem e agem dando o seu máximo (resolvendo problemas, avaliando e regulando o que fazem).

A Escola deve promover a análise de práticas, a integração de saberes, uma estrutura curricular que enfatize a formação do sujeito como cidadão e membro activo da sociedade. Deve formar educadores artesãos de uma pedagogia construtivista, garantes do sentido dos saberes, líderes de projectos, especialistas em avaliação formativa, gestores da heterogeneidade, reguladores de percursos de formação (Perrenoud, 2005).

Numa sociedade em transformação, inovar, negociar, regular a prática, reflectir sobre a experiência, implicar-se criticamente no debate sobre a educação é essencial para fazer face aos desafios constantes que o educador tem que enfrentar.

Uma Escola vocacionada para a promoção do desenvolvimento humano, para a construção de uma sociedade democrática, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente é uma Escola que aposta no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos seus estudantes, que estimula a capacidade de pesquisa, de obter informação sobre as diversas situações e sobre o modo de as resolver.

Como defende Freeman (1992), a principal prioridade da Educação deveria ser ajudar professores e alunos a compreenderem e a melhorarem a forma de utilizar a mente. Promover a curiosidade, a resolução de problemas, a autoconfiança e a satisfação com as relações pessoais será uma premissa do ensino.

Em síntese, à Escola pede-se que adopte uma perspectiva sistémica, criando parcerias, gerando sinergias, desenvolvendo uma postura de intervenção responsável e fomentando competências. Pede-se que se constitua como um meio de adequar os indivíduos (e as organizações) à transformação constante da sociedade actual, que se estruture na flexibilidade, na adaptabilidade e na educabilidade de forma a preparar os cidadãos (implicando-os) para uma sociedade que ainda não existe.

O propósito da Educação numa sociedade democrática consistirá, assim, na libertação e no desenvolvimento das capacidades dos seres humanos, educando cada indivíduo dentro de todas as suas possibilidades.

Conhecendo e sabendo lidar com as mudanças sociais, a profissão docente vai encontrando (novos) desafios aos quais vai procurando ajustar respostas.

2.2.1. A profissão docente: desafios da actualidade

Ser professor exige saber ensinar, saber fazer com que os outros adquiram saberes e aprendam. Exige saber organizar e estruturar um conjunto de acções que levem o outro a aprender (Roldão, 2005b).

O fazer com que o outro aprenda será específico da função de ensinar, da função do professor, a essência da sua *profissionalidade*. Este saber ensinar exige conhecimentos específicos, conhecimentos científico-pedagógicos, científico-profissionais que integram saberes diversos que se mobilizam para colocar em acção a arte de ensinar. São saberes rigorosos sobre temáticas específicas numa lógica integrada que se baseiam na autonomia da decisão e na capacidade de análise das diversas metodologias de ensino.

A profissão docente é uma profissão de serviço, uma actividade intelectual e uma actividade técnica, uma actividade moral e uma actividade relacional, sendo o professor o agente do desenvolvimento humano (Formosinho, 2002). É colocar em acção um conjunto de intervenções, competências, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Sacristán, 1993).

O professor é, desta forma, um profissional dotado de instrumentos teóricos e práticos que lhe permitem operacionalizar uma acção reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola da actualidade. É um integrador da informação, do saber e um gestor do conhecimento colectivo.

De acordo com o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundários* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, 5570-5571), o professor é aquele que “(...) promove aprendizagens

curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada, (...) promove aprendizagens no âmbito do currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que os fundamentam, (...) exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere, (...) incorpora a sua formação como elemento constitutivo da sua prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

A sua função primordial é estimular aprendizagens significativas nos alunos, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes enquanto indivíduos e cidadãos. Para tal, o docente deverá ser capaz de mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis o que exige uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa (Alonso, 2005). Deverá ser capaz de intervir, em parceria, no projecto formativo do educando, de fortalecer poderes pessoais, de alargar possibilidades de acção, de construção, de produção, mantendo-se atento, apoiando o aluno (Freire, 2004; Vasconcelos, 2005).

Para cumprir a multiplicidade das suas funções, o professor, no panorama actual, deve possuir um conjunto de competências pessoais e profissionais diversas.

A profissão docente envolve a construção de relações de confiança, a criação de ambientes seguros e estimulantes, o trabalho colaborativo com outros adultos significativos na vida dos alunos. Envolve muito mais do que a capacidade para estabelecer objectivos, aplicar técnicas/estratégias de aprendizagem e avaliar resultados. Ser professor exige interacções com estudantes, pais, colegas, comunidade, a valorização dessas parcerias, a organização em torno do estudante e de diversas temáticas, exige conhecer o desenvolvimento do sujeito aprendente. É um processo pessoal, de contínua construção, que envolve o reconhecimento da complexidade das tomadas de decisão.

O trabalho do professor não se resume a transmitir conhecimentos adquiridos, mas a planificar as suas intervenções, a decidir qual a melhor forma de agir face ao grupo e a cada aluno, a observar o desenvolvimento de cada aluno e do grupo, a avaliar a sua própria acção educativa. As competências para educar passam por competências de observação, planificação, adaptação e intervenção, controlo e regulação pedagógica (Cró, 1998).

De acordo com Martinet e colaboradores (2001), as competências exigidas ao professor são (1) agir como profissional crítico e intérprete de conhecimentos/cultura no exercício das suas funções; (2) comunicar de forma clara e correcta na língua em que ensina, seja de forma oral ou escrita, nos diversos contextos ligados à sua profissão; (3) conceber e orientar situações de ensino-aprendizagem em função dos alunos e do desenvolvimento das competências propostas pelos programas de formação; (4) avaliar a progressão das aprendizagens e o grau de aquisição de competências dos alunos; (5) planificar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo/classe de forma a promover a aprendizagem e a socialização dos alunos; (6) adaptar as suas intervenções às necessidades e às características dos alunos; (7) integrar as novas tecnologias da comunicação aos objectivos da acção educativa; (8) cooperar com os pares, os pais, os diversos parceiros sociais e os alunos tendo em vista os objectivos educativos da escola; (9) trabalhar em equipa com os colegas na realização de tarefas que permitam o desenvolvimento e a avaliação de competências; (10) envolver-se num percurso individual e colectivo de desenvolvimento profissional; (11) agir de forma ética e responsável no exercício das suas funções.

O professor será um mediador, um promotor do desenvolvimento do sujeito com vista à sua autonomia em cada um dos aspectos da sua personalidade (Cró, 2001). Será o agente de construção de conhecimentos e da personalidade, especialista nos processos e estratégias psicopedagógicas de ensino - aprendizagem (Marques & Pinto, 2005).

A actividade principal do professor centrar-se-á no desenvolvimento dos seus alunos, pelo que ser professor implicará ter como eixo de referência a aprendizagem, a transformação do(s) aluno(s) (Paquay, Perrenoud, Atlet & Charlier, 2001). Implicará, igualmente, a paixão no sentido da entrega, de sentimento de amor intenso, implicará viver na complexidade, na multidimensionalidade do pensar e do agir, na interrogação constante que a sociedade lhe exige (Pacheco, 2005). Envolverá um conjunto de competências profissionais como: (1) organizar e coordenar situações de aprendizagem, (2) gerir a

progressão das aprendizagens, (3) conceber e promover a evolução de dispositivos de diferenciação, (4) envolver os alunos nas suas aprendizagens, (5) trabalhar em equipa, (6) participar na gestão da escola, (7) informar e envolver os pais, (8) utilizar novas tecnologias, (9) enfrentar os dilemas éticos da profissão, (10) gerir a sua própria formação (Perrenoud, 2005).

Tendo em consideração o que se espera da função docente, o que diferencia um Educador de Infância de um Professor?

De acordo com a Classificação Nacional das Profissões (versão 1994, 69), “o educador de infância promove o desenvolvimento global das crianças em estabelecimentos tais como jardins de infância, centros de pediatria e internatos infantis organizando diversas actividades que, simultaneamente, as ocupam e incentivam o seu desenvolvimento físico, psíquico e social: orienta diversas actividades a fim de que a criança execute exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o seu desenvolvimento psico-motor; desperta-a para o meio em que está inserida; estrutura e promove as expressões plástica, musical, corporal da criança e outras; estimula o desenvolvimento sócio-afectivo, promovendo a segurança, auto-confiança, autonomia e respeito pelo outro; acompanha a evolução da criança e estabelece contactos com os pais com o fim de se obter uma acção pedagógica coordenada”.

O papel do Educador de Infância sendo, em diversos aspectos, similar ao papel de outros professores é, também, em muitos aspectos, diferente e específico. São estes aspectos diferenciadores que oferecem a estes profissionais uma especificidade própria e uma *profissionalidade* única.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000ab), as grandes diferenças entre os Educadores de Infância e os Professores dos outros níveis de ensino residem nas características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), nas características dos contextos de trabalho e respectivas missões e nas características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores.

Para Silva (1991), a especificidade da Educação de Infância focaliza-se na centralização daquele que é educado, ou seja, no educando. Centra-se na criança e na interacção (interacção educador/criança; educador/pais; educador/comunidade; educador/outros profissionais, ...), desenvolvendo-se a partir daí todos os seus diferentes

papéis, funções, actividades. O desempenho profissional dos Educadores de Infância baseia-se numa rede de interacções alargadas, assumindo, nesta profissão, o aspecto relacional uma posição de destaque (Cardona, 2006).

De facto, a criança pequena aprende de um forma global, não sectoriada uma vez que é um todo integrado com uma dinâmica específica que depende do adulto para realizar as suas rotinas (higiene, alimentação, ...), exigindo-lhe que regule o seu ambiente físico para concretizar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É o adulto que deve reconhecer a sua vulnerabilidade social e as suas potencialidades pessoais e sociais.

O Educador de Infância pode trabalhar em diversos contextos laborais: creches, creches familiares, jardins-de-infância, ateliers de tempos livres, instituições de acolhimento a crianças mal tratadas, entre outros. Estes diversos contextos apresentam condições de trabalho diferenciadas, com padrões de interacção muito distintos: criança/criança/educador; educador/pais; educador/comunidade.

Estes diversos contextos profissionais também remetem o educador para distintas tarefas laborais que podem ir do cuidar da criança/grupo, à educação ou à animação infantil.

Profissionalizar-se em Educação de Infância representa, desta forma, assumir uma diversidade de tarefas e funções que exigem deste profissional não só capacitação pessoal, mas também profissional.

Com uma especificidade muito própria (uma vez que exige a atenção ao desenvolvimento global da criança, o trabalho centrado nos seus interesses e iniciativas), a Educação de Infância caracteriza-se pela heterogeneidade (Cardona, 2002ab) e pela abrangência do papel do educador que se reflecte na dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas, na sua vulnerabilidade, na sua necessidade de atenção afectiva, na sua forma de desenvolvimento e aprendizagem holísticas. Ao Educador de Infância exige-se, igualmente, um conjunto de relações e interacções distintas (com pais, mães, auxiliares de acção educativa, voluntários, outros profissionais, dirigentes comunitários, autoridades locais) que tornam esta profissão singular (Formosinho, 2002).

É o adulto que permite à criança escolher e ter ideias próprias, fazer experiências e assumir responsabilidades, fazer juízos sobre o seu próprio trabalho. É o adulto (Educador de Infância) que planifica, reflecte com (e para) a criança, regula a acção da criança possibilitando o seu desenvolvimento, tornando-a mais livre, flexível, reflexiva.

Como se pode ler na Classificação Nacional das Profissões (versão 1994, 68), “os educadores de infância organizam actividades educacionais, a nível individual ou de grupo, para promover o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças que não atingiram a idade escolar. As tarefas consistem em:

- a) planear e organizar actividades concebidas para facilitar o desenvolvimento físico e social das crianças;
- b) promover o desenvolvimento da linguagem através de histórias, jogos, canções, poesia e conversas;
- c) observar as crianças com vista a avaliar e discutir os seus progressos e eventuais problemas com os pais;
- d) orientar as actividades das crianças para promover a segurança, auto-confiança e o respeito pelos outros;
- e) executar outras tarefas similares;
- f) coordenar outros trabalhadores”

Em suma, ser Educador de Infância é abraçar uma profissão abrangente, heterogénea, que exige, além de uma capacitação profissional com características muito próprias, uma capacitação pessoal muito dinâmica e complexa.

Pretendendo dar continuidade ao processo de construção de competências, a formação de educadores/professores está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento profissional docente que se prolonga ao longo da vida do sujeito.

2.3. A formação e o desenvolvimento profissional docente

A formação tem como função desenvolver os saberes, as capacidades e os recursos necessários à construção das competências, contribuir para o desenvolvimento do profissionalismo dos sujeitos, ajudando-os a articular e a relacionar entre si os saberes, as capacidades, os recursos e as competências, aumentar a capacidade para transpor conhecimentos adquiridos (formação e prática profissional) para novas situações profissionais. A formação, constitui-se, desta forma, como uma ocasião privilegiada para os sujeitos se distanciarem relativamente aos seus saberes, para aprenderem a construir um novo *corpus* de conhecimentos, para reflectirem sobre o que fazer para continuar a aprender (Le Boterf, 2003).

A formação deve tornar os sujeitos capazes de “exercer uma prática reflexiva (procurando compreender a sua intervenção, analisar os constrangimentos e potencialidades e introduzir mudanças para melhorar a acção) enquanto um dos elementos definidores da profissionalidade docente” (Roldão, 1998, 30).

Os educadores/professores vão aprendendo a responder às necessidades que vão sentindo através de um processo que é, também, de socialização. Face a novas questões, a prática, a partilha com os colegas e a reflexão são processos de aprendizagem que vão contribuindo para o desenvolvimento profissional que ocorre em contexto escolar. Neste sentido, a aprendizagem profissional é um processo activo, construtivo, interactivo. Vai-se aprendendo a construir o profissional fazendo, experimentando, reflectindo, observando, lendo, discutindo, ouvindo, numa dialéctica constante entre rigor e flexibilidade (Fonseca, 2005).

O exercício da profissão docente exige que o professor reflecta sobre os papéis que desempenha, sobre as suas práticas, que se questione sobre a eficácia da sua acção de forma a aprofundar e ajustar processos e resultados.

O desenvolvimento profissional constitui-se como um processo de evolução constante, complexo e contínuo no qual interferem diferentes variáveis de ordem pessoal e profissional (desde vivências individuais de cada profissional até características do contexto sócio político, institucional, do exercício da profissão). Enquadra-se no sentido de uma atitude constante de questionamento, de procura de novas respostas, de construção de

saberes com base em experiência(s), de opções tomadas ao longo da vida, de implementação de práticas, de avanços e recuos num projecto profissional. Enquadra-se na postura e na representação que faz da profissão (Cardona, 2002ab).

O desenvolvimento profissional, enquanto conjunto de mudanças ao longo da vida profissional, que vai desde a Formação Inicial até à formação contínua (ao longo da vida), inclui qualquer procedimento que vise melhorar habilitações, conhecimentos, posturas em situações actuais ou futuras.

Este processo de desenvolvimento profissional conduz a uma identidade profissional e pode ser entendido como uma construção interna e/ou externa. Internamente, comportará dimensões tais como: (1) mobilização de saberes profissionais específicos; (2) aprendizagem contínua e dinâmica; (3) eficácia e eficiência profissional (o profissional deve saber fazer, isto é, deve combinar e mobilizar conhecimentos, atitudes, técnicas, estratégias para executar tarefas específicas com sucesso); (4) partilha de conhecimentos, de saberes - fazer, de posturas éticas, de formas de abordar situações e (5) saberes transmissíveis, que possam ser adquiridos através de acções de formação. Externamente, implicará um reconhecimento legal e social da profissão que exige qualidades específicas, complexas e difíceis de adquirir (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001).

Construir identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1992).

O desenvolvimento profissional não pode ser validado senão em situações profissionais, nas quais os actores envolvidos (professor, alunos, ...) são aqueles que intervêm na situação real de trabalho. Neste decurso aquele que está em processo de profissionalização não é o único a desenvolver-se. Os tutores/formadores e os responsáveis operacionais desempenham um papel decisivo nesta aprendizagem. Neste percurso profissional, o prazer de aprender, de construir novas competências e/ou de aumentar o seu nível pessoal de competências passa por um programa formativo, pelo interesse dos formadores, pela visibilidade do progresso individual, pelo reconhecimento dos conhecimentos profissionais adquiridos. Só esta dinâmica fomentará o desenvolvimento profissional de qualidade (Le Boterf, 2003).

Para Huberman (1992ab), o desenvolvimento profissional harmonioso está relacionado com habilidades profissionais como a eficácia tanto com alunos lentos como com alunos rápidos, a capacidade de motivação, a promoção do sucesso educativo de alunos em dificuldades, a capacidade de trabalhar de formas distintas (em grupo, individualmente, colectivamente) ou a capacidade para aceitar críticas. A experimentação, o ensaio/erro são os melhores métodos para promover estas habilidades.

Tendo subjacente o conceito de *profissionalidade docente* (seja como Professor ou Educador de Infância) urge pensar o espaço de formação de professores como um espaço/tempo de desenvolvimento do potencial de modificabilidade cognitiva dos intervenientes educativos, de promoção de competências pessoais e sociais que os levem a ser capazes de pensar e agir conforme os valores duma sociedade justa, democrática, tolerante e solidária. É nas instituições de formação, espaços privilegiados de treino de uma democracia cognitiva, que os estudantes devem ser incentivados a tomar decisões e a reflectir sobre as suas consequências, de uma forma autónoma, responsável, independente e crítica. Na Escola deve procurar-se encorajar os estudantes a descobrirem-se e a descobrirem os outros, promover-se uma educação cooperativa, de capacitação e participação do indivíduo na vida da comunidade de forma a desenvolver cidadãos pensantes, autónomos, solidários e comprometidos socialmente (Almeida, 1998).

Como defende Tavares (2005), na formação destaca-se o desenvolvimento de capacidades como a atenção, a observação, a representação, a abstracção, o juízo, o raciocínio, capacidades de análise, síntese, interpretação, decisão, intervenção, avaliação; capacidades de comunicação, de estar com os outros, de conviver; capacidades de ser, de sentir, de actuar, de comportar-se. É neste sentido que todo o processo formativo deve ser um processo de construção e de co-construção de competências (pessoais e sociais).

A formação escolar visa, pois, o desenvolvimento de competências exigidas a uma determinada profissão e contribui para o processo de construção do desenvolvimento profissional do sujeito.

Numa perspectiva de formação ecológica, Oliveira-Formosinho (2002) defende que o sujeito em formação co-constrói e coordena os seus esquemas estabelecendo redes de significados que enriquecem o conhecimento do mundo profissional e potenciam o

desenvolvimento pessoal. Advoga que a actividade mental construtiva do aluno tem um papel importante na base dos processos de desenvolvimento pessoal através da interacção.

Ser actor e autor do seu processo formativo é procurar respostas para a promoção da cidadania, do respeito e valorização de capacidades, ritmos, interesses e sonhos individuais que visam o bem estar pessoal e colectivo, para a criação de condições para a participação, para uma lógica de funcionamento na diversidade, para o enriquecimento da prática profissional ao longo da vida (Sarmiento, Marques, Ferreira, Alegria, Caetano, Frade, Sousa, Ribeiro, Coimbra & Vilaça, 2002).

A formação de professores pressupõe entender estes profissionais como profissionais de desenvolvimento humano, prepará-los para a produção de conhecimentos, incentivá-los à reflexão crítica da realidade e da sociedade, prepará-los para se adaptarem às mudanças, para se reconverterem face ao imprevisto (Cró, 2006). A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva com vista à autonomia dos docentes e à auto-formação participada.

A formação em Educação deve ser concebida segundo uma lógica profissional, isto é, deve desenvolver nos sujeitos as competências necessárias ao exercício do seu trabalho. Neste sentido, há que integrar a dimensão interactiva do trabalho docente, desenvolver competências profissionais, fomentar uma formação integrada, construtivista, ancorada em contextos reais de trabalho, na responsabilidade e no pensamento reflexivo (Martinet *et al.*, 2001).

Este pressuposto de uma formação orientada para a construção e desenvolvimento de competências tem subjacente uma perspectiva formativa de matriz reflexiva, pressupondo que cada um se vai tornando capaz de analisar de forma crítica as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza da acção educativa. Trata-se de uma formação que aprofunda conceitos, aperfeiçoa técnicas, ajuda a aprender a pensar e a ensinar, orienta para a descoberta, estimula a curiosidade e o questionamento, fomenta a crítica e a construção da confiança com julgamento próprio. Será um espaço de construção de saberes, de possibilidades de escolhas conscientes de cada um, de desenvolvimento de descodificação e interpelação crítica das mensagens sejam elas científicas, culturais ou outras, de gestão de normatividades concorrentes (Loureiro, 2000; Baptista & Sanches, 2005; Veiga, 2005).

Relativamente à **Formação Inicial de professores**, Flores (2005) afirma-a como um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajectórias escolares e profissionais. Liga-a à produção de sentido sobre as vivências pessoais e as experiências profissionais. Apresenta-a como o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, que prepara o sujeito para a entrada na profissão docente.

Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, a Formação Inicial em Educação deve ser multifacetada e multidisciplinar, suportada numa base sólida de conhecimentos gerais e transponíveis. Os sujeitos em formação devem adquirir saberes, competências técnicas, desenvolver capacidades metodológicas susceptíveis de favorecer auto-aprendizagens, aptidões sociais (de natureza pessoal ou interpessoal) como trabalhar em equipa, cooperar e/ou desenvolver a capacidade de adaptação à mudança.

A Formação Inicial de Educadores de Infância/Professores é um tempo de *promoção de processos*. É desejável que os futuros educadores aprendam a conceptualizar a sua acção ligando-a a conhecimentos, técnicas e destrezas que sustentam o profissionalismo da sua acção, a referir essa acção a valores e crenças intrinsecamente ligados aos conhecimentos, técnicas e destrezas. Deseja-se que referiram essa acção aos valores e crenças da sociedade. A Formação Inicial constitui-se, desta forma, como um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional, como uma etapa formativa anterior ao desempenho da profissão, como um tempo importante de socialização dos sujeitos em formação e em construção da sua auto-imagem, como uma estrutura flexível que procura a cooperação, a colaboração, que contribui para os formandos analisarem criticamente as distorções, as premissas, os preconceitos, os interesses, os contextos e os fundamentos que avultam os problemas actuais (Portugal, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Ribeiro, 2002; Roldão 2002a; Veiga, 2005).

No sentido de dar resposta às interrogações actuais e ao perfil desejável de educador, o processo de Formação Inicial deve pautar-se por distintos princípios que vão desde uma concepção alargada da *profissionalidade docente* até uma orientação para a construção de competências profissionalizantes, uma articulação vertical e horizontal das diferentes componentes curriculares, uma promoção das aprendizagens, de procura, de curiosidade, de ligação com o mundo do trabalho, de valorização de atitudes reflexivas e questionadoras, numa perspectiva de formação para a cidadania activa, para a análise e a intervenção. De acordo com esta visão, a finalidade da Formação Inicial visa a emergência

de um conhecimento profissional que oriente para uma actuação compreensiva, numa aposta no desenvolvimento de competências metacognitivas, mediadoras entre o pensamento e a acção e norteadas por uma consciência ética (Alonso, 2005). Nesta perspectiva a Formação Inicial é uma actividade exploratória e investigativa que pede o envolvimento dos formandos enquanto pilares do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Cró (1998), a Formação Inicial (ou primeiro momento da formação contínua) deve apresentar uma problemática pedagógica e promover a sua interiorização através da iniciação à reflexão, única ferramenta capaz de permitir afrontar a mudança e a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional.

Afonso (2002) defende que a organização científica e pedagógica dos Cursos de Formação Inicial em Educação de Infância deve pressupor o reconhecimento da Educação de Infância como uma actividade profissional específica, suportada em saberes científicos e técnicos especializados que exigem uma formação de nível superior, reforçando a *profissionalidade* do Educador de Infância. Reconhece a natureza estratégica da intervenção educativa na infância, tanto no plano social da promoção da equidade e da justiça, como no plano individual, do direito de cada criança ao desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades.

A Formação Inicial, primeira etapa do percurso profissional do Educador de Infância, é um espaço que se deseja intelectualmente estimulante, que abra horizontes aos sujeitos em formação, que seja um processo que leve à crescente consciencialização do seu papel enquanto cidadãos e construtores de universos afectivos solidários (Vasconcelos, 2005).

A singularidade da Educação de Infância solicita um processo de Formação Inicial que contemple e desenvolva a planificação, a observação, a avaliação, a reflexão, a articulação, a colaboração e/ou a cooperação (Sucena, 2002), que promova a autonomia para conceber e organizar o próprio trabalho, que fomente o espírito de investigação para a resolução de problemas do foro profissional, que estimule a autonomia profissional individual e colectiva, que promova social e profissionalmente os profissionais de Educação de Infância (Formosinho, 2002, 2004).

Como espaço em que se vivem situações de auto e hetero-formação, como primeiro contexto socializador em que se processa a aquisição de saberes profissionais essenciais, a

Formação Inicial deve considerar as experiências anteriores dos formandos que, certamente, irão condicionar os valores, as motivações, as formas de encarar a Educação de Infância (Cardona, 2006). A Formação Inicial deve ainda promover uma consciência crítica, de reflexão e análise sobre a sociedade e sobre o papel que os educadores podem desempenhar enquanto agentes de mudança no contexto histórico em que estão inseridos (Cardona, 2005), promovendo a construção de um sentido de cidadania.

Tendo em consideração as ideias previamente apresentadas, o plano de Formação Inicial em Educação de Infância deverá ser um plano suficientemente aberto e flexível, pautado por princípios de educação formal que contribuam para consolidar projectos formativos individuais, promotor de competências pessoais e profissionais que permitam aos formandos fazer face à diversidade de situações que irão encontrar na sua futura vida profissional.

Este plano de Formação Inicial deve ter momentos de iniciação à prática profissional, seja de forma transversal ao longo de toda a formação ou de forma específica, por exemplo, através de disciplinas de Prática Pedagógica. De acordo com Coelho e colaboradores (2005), a disciplina de Prática Pedagógica procura que os estudantes construam saberes específicos da sua futura profissão, iniciem o seu processo de identificação profissional, numa busca de aglutinação das virtualidades (e/ou das fragilidades) do plano de formação. Apoia-se em saberes específicos da profissão, integrando diferentes áreas de formação de forma articulada, numa aposta na interdisciplinaridade e na investigação educativa.

É nesta(s) disciplina(s) de Prática Pedagógica que, normalmente, os estudantes têm a possibilidade de experienciar situações específicas da sua futura profissão, aprendendo a responsabilizarem-se pelo seu processo auto-formativo. Pretende-se que desenvolvam a sua autonomia, criatividade, intencionalidade educativa, que se (re)construam na interação (com os pares, com as crianças, com professores supervisores e com outros adultos) de forma reflexiva e participada.

Estas experiências de iniciação à prática profissional, no âmbito da Educação de Infância, poderão conduzir os estudantes a contextos de creche, jardim-de-infância e/ou outros contextos, contemplando, de uma forma geral, momentos de formação em alternância (Escolas de formação e Instituições parceiras).

Um plano de formação que contemple este trabalho em rede, sustenta-se com os outros, procura o colectivo, a descentração do trabalho com as crianças e os seus contextos. Estas redes fortalecem o indivíduo e estimulam a interacção mútua, contribuindo, desta forma, para a criação de condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos educadores de infância. Deverão desenvolver o espírito crítico, o auto e hetero-conhecimento, a inovação, o gosto pela profissão, a análise de contextos educativos, a planificação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem, a identificação e resolução de problemas, a observação de processos de desenvolvimento, a análise e interpretação de dados, a criação do espírito profissional (Libório, Abrantes, Miguéis, Azevedo & Martins, 2005).

Trabalhar em rede, num plano colectivo, significa partilhar ideias, informações, recursos, implica falar com os outros, comunicar intensivamente de forma a criar laços entre pessoas e grupos de pessoas, implica estimular a auto-ajuda, a troca de informação, a mudança social, a melhoria da produtividade (Vasconcelos, 2000).

A iniciação à prática profissional procura, desta forma, promover o diálogo entre os diferentes intervenientes educativos, ajustar práticas educativas às diversas realidades e contextos educativos, fundamentar a acção educativa numa perspectiva de rigor e flexibilidade, desenvolver uma formação integrada, uma avaliação formativa numa busca constante da interacção/comunicação/reflexão (Libório *et al.*, 2005; Coelho, Rodrigues, Baptista & Vale, 2005).

O desenvolvimento profissional está directamente relacionado com este processo de Formação Inicial, uma vez que contempla uma continuidade integrada desde que se inicia e que vai até ao *terminus* ou para além da carreira profissional. O desenvolvimento profissional é visto como um processo contínuo de aprendizagens que se realiza ao longo da carreira, iniciando-se na Formação Inicial (ou pré-carreira). Pressupõe uma abordagem na formação que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (Cardona, 2006). Integra diferentes tipos de variáveis como as características do contexto histórico, social e político ou as formas individuais como cada educador vivencia a sua profissão (Cardona, 2005). Contempla atitudes de pesquisa e novas soluções incluídas num determinado contexto institucional e social condicionado pelas políticas educativas existentes.

As perspectivas sobre a profissão e a respectiva identidade constroem-se em situação, num processo complexo, dinâmico, contínuo, sendo indissociável das características individuais e das interações que se vão estabelecendo ao longo da vida profissional do sujeito.

Dos estudos sobre as etapas de desenvolvimento profissional destacamos o estudo de Huberman sobre as etapas da carreira docente e o estudo de Katz sobre os estádios de desenvolvimento das Educadoras de Infância.

Huberman e colaboradores (1989) procuraram analisar fases comuns a diversos professores, identificar os melhores e os piores momentos do seu ciclo profissional e a influência de acontecimentos pessoais no trabalho. A partir destes resultados chegaram à conclusão que o **processo de desenvolvimento profissional** dos professores ocorre ao longo de sequências específicas: (1) entrada na carreira (fase de sobrevivência, choque com a realidade, de descoberta, entusiasmo, de exploração); (2) estabilização (passa-se a “ser professor”; fase de comprometimento definitivo, havendo uma preocupação com os objectivos didácticos); (3) diversificação (fase da experimentação, da busca de novos desafios); (4) pôr-se em questão/questionamento (para uns é a monotonia da vida diária da sala de aula que provoca o questionamento, para outros é o desencanto subsequente aos fracassos das experiências/reformas educativas em que as pessoas participaram); (5) serenidade e distanciamento (o nível de ambição e de investimento decai, aumentando a sensação de confiança e de serenidade; começa a notar-se um distanciamento afectivo relativamente aos alunos); (6) conservadorismo e lamentação (fase de resistência à mudança); (7) desinvestimento (fase de recuo e de interiorização).

Há uma fase de exploração, investigação dos contornos da profissão que, se for positiva, levará à estabilização, fase em que o indivíduo centra a sua atenção no domínio das diferentes características do trabalho.

O desenvolvimento da carreira docente, de acordo com a perspectiva de Huberman, é um processo que para uns profissionais pode parecer linear, mas para outros traz regressões, patamares, descontinuidades, ou seja, há indivíduos que estabilizam cedo em termos profissionais, outros que o fazem tarde, outros que nunca estabilizam. Há docentes que se descobrem cedo como profissionais da educação e há docentes que tardam em descobrir-se e/ou que nunca o chegam a descobrir.

Sendo um “modelo esquemático e especulativo, este preconiza uma linha de certo modo “única” até à fase da estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única” (Huberman, 1992a, 48).

Esta organização não contempla o período da Formação Inicial como etapa do desenvolvimento profissional, sendo só considerado indirectamente como condicionante da forma como é vivenciada a entrada na carreira. Inicia este processo nos dois/três primeiros anos de trabalho (entrada na carreira) para o terminar no desinvestimento profissional no final dos anos de docência (Cardona, 2006).

Lilian Katz, nos anos 70, mais especificamente em 1977, realizou um estudo com Educadoras de Infância, contribuindo para a compreensão do seu processo de desenvolvimento profissional. Apresenta quatro **estádios de desenvolvimento das educadoras**: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. Dentro de cada uma destas fases perspectiva as tarefas de desenvolvimento a cumprir e as necessidades de formação inerentes à prossecução dessas mesmas tarefas. As experiências das educadoras, o significado que lhes atribuem, as interpretações que fazem e as oportunidades de formação condicionam as preocupações e a compreensão das situações profissionais.

A autora considera que o **primeiro estágio – sobrevivência** - pode durar até ao final do primeiro ano de experiência profissional, valorizando, desta forma, o processo de Formação Inicial. A preocupação central da Educadora nesta fase é a sobrevivência face às inseguranças que sente relativamente às suas competências pessoais e profissionais e ao processo de formação que experienciou. Os primeiros contactos com as crianças (e pais) provocam ansiedade e insegurança. Estas primeiras experiências podem levar ao choque com a realidade e desencadear sentimentos de falta de auto-confiança. Neste contacto inicial com a prática educativa, o educador necessita de formação que lhe dê suporte, compreensão, que o encoraje e guie nas suas tarefas, que o ajude em contexto de sala de actividades, que o apoie localmente, no contexto em que as situações problemáticas surgem. Neste sentido, o formador pode ser um colega mais velho com mais anos de experiência (ou um director ou um consultor), disponível, empático e parceiro.

O **segundo estágio – consolidação** - corresponde ao final do primeiro ano de trabalho das Educadoras, fase em que as mesmas já se sentem capazes de sobreviver à profissão, às crises imediatas que podem surgir no dia a dia. É a fase em que os educadores

procuram consolidar os conhecimentos já adquiridos, identificando tarefas e competências exigidas à sua profissão. Aos poucos, vão-se descentrando de si e focalizando a sua atenção nas crianças, nas suas características e necessidades.

As necessidades de formação continuam a estar centradas no contexto, na análise de situações e na procura de respostas adequadas. O apoio de colegas e de especialistas de diferentes áreas é sentido como muito importante. É no diálogo constante com diferentes intervenientes que o educador se vai encontrando como profissional.

O estádio três – renovação - situa-se no terceiro, quarto ano de trabalho, quando o educador procura novas formas de agir. Recorre à pesquisa bibliográfica, à colaboração dos colegas, à construção de novos projectos educativos com o intuito de fugir à rotina.

As necessidades de formação conduzem agora o educador a outros contextos que não a sala de actividades ou a instituição educativa, a situações de educação formal ou informal. Muitos ligam-se a associações de profissionais da área no intuito de construção de novas ideias e interacções. A segurança profissional estará construída, tornando-se importante debater com os outros ideias, sentimentos de forma a flexibilizar acções educativas.

O diálogo com especialistas em várias áreas e colegas é um caminho de desenvolvimento profissional que supõe a existência de pontos de vista alternativos.

No **quarto e último estádio – maturidade** - encontramos educadores depois de três, quatro ou cinco anos de serviço, sendo variável a etapa em que este estádio pode surgir. Corresponde à fase em que os profissionais se assumem como educadores de infância, tendo já consolidadas as suas perspectivas sobre a profissão o que lhes permite colocar questões mais profundas acerca da filosofia educacional.

As necessidades de formação satisfazem-se com a participação em conferências, seminários, cursos de pós-graduação. O educador aprecia a possibilidade de partilhar ideias com pares, especialistas, autoridades educacionais que trabalham a vários níveis para a profissão (Oliveira-Formosinho, 2000ab; Cardona, 2006).

Ainda que socialmente construídas, as carreiras profissionais são vividas de forma individual, sujeitas a diversas interpretações. É neste sentido que se considera que o desenvolvimento profissional pode ser alvo de activação, de participação activa dos

educadores em experiências formativas inovadoras que possibilitem o acesso a processos de mudança profissional.

Procurando activar o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante do Ensino Superior, a formação de professores depara-se na actualidade com os desafios inerentes ao Espaço Europeu do Ensino Superior.

2.4. O Processo de Bolonha e a formação de professores

O modelo de formação de professores está perante o desafio do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). O estudante passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem, devendo o sistema de ensino permitir uma formação integral dos alunos, que lhes permita desenvolver competências que lhes possibilitem a adaptação a um mercado de trabalho transnacional e a uma sociedade cada vez mais competitiva. Este modelo educativo procura responder aos princípios da qualidade, mobilidade, competitividade, empregabilidade e diversidade cultural e linguística.

O processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) consolida-se com a Declaração de Bolonha (Junho de 1999) e visa a harmonização dos sistemas nacionais de formação. Esta Declaração destaca a formação e aprendizagem ao longo da vida como forma de responder à competitividade económica e aos desafios das novas tecnologias da informação e comunicação. Distingue a formação como factor de coesão social, de promoção de igualdade de oportunidades e de qualidade de vida.

A Conferência de Bergen (Maio de 2005) estabelece objectivos e prioridades até 2010 reforçando a ideia de qualidade e transparência. Defende a investigação como pilar importante do Ensino Superior, assume o compromisso da qualidade do ensino acessível a todos, a mobilidade dos estudantes, docentes e funcionários e o desenvolvimento do Ensino Superior como marco na empregabilidade fora da Europa.

A implementação do EEES é, desta forma, uma solicitação e uma oportunidade para estabelecer um conjunto de novas medidas pedagógicas, para inovar, para melhorar o sistema de ensino.

O docente passa a ser um orientador e dinamizador do processo de aprendizagem dos estudantes, devendo motivar, estimular o estudo, favorecer a participação do estudante, atribuindo-lhe uma atenção personalizada.

O estudante adopta um papel activo e autónomo, convertendo-se no artífice do seu próprio processo de aprendizagem. É ele que marca o seu ritmo de estudo, procurando aprender a aprender valorizando não só o que aprende, mas também como aprende. Partilha informação, trabalha com os colegas, assimila conceitos, conteúdos, desenvolve capacidades fundamentais para a sua posterior adaptação laboral (Garcia, Bravo, Albero, Cuello & Sancho, 2005).

De acordo com este modelo, pretende-se que a formação de professores siga uma prática reflexiva que conduza à (re)construção de saberes, que atenua a separação entre teoria e prática, que favoreça o questionamento (prático) da teoria e, ainda, que a teoria seja a fonte da prática.

Neste cenário, o processo de Formação Inicial de professores está a (re)nascido, esperando-se que permita o desenvolvimento de competências como: (1) analisar conceitos, teorias e políticas educativas de forma sistemática; (2) identificar relações entre conteúdos e sua aplicação em contextos educativos; (3) reflectir sobre o processo de desenvolvimento de valores; (4) questionar conceitos e teorias educativas; (5) reconhecer a diversidade de estudantes e a complexidade de processos de aprendizagem; (6) identificar diferentes contextos de aprendizagem; (7) reconhecer o papel dos participantes no processo de aprendizagem; (8) conhecer as estruturas e as finalidades dos sistemas educativos; (9) realizar investigação em diferentes contextos; (10) desenvolver capacidades de orientação de grupos; (11) gerir projectos educativos; (12) gerir programas educativos; (13) avaliar programas e materiais educativos; (14) identificar necessidades educativas; (15) liderar equipas educativas multidisciplinares; (16) comprometer-se com o desempenho dos estudantes; (17) conhecer e dominar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem; (18) conhecer a matéria a leccionar; (19) comunicar eficazmente com grupos e indivíduos; (20) criar um clima favorável à aprendizagem; (21) utilizar as TIC (*e-learning*), enquadrando-as em contextos de aprendizagem; (22) gerir o tempo de forma eficaz; (23) reflectir sobre a sua acção educativa e auto-avaliar-se; (24) valorizar o desenvolvimento profissional contínuo; (25) avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos; (26) resolver problemas

de forma cooperativa; (27) responder à diversidade de alunos; (28) adaptar o currículo a um contexto educativo concreto (González & Wagenaar, 2003).

Estas competências reforçam a importância da análise e síntese, da resolução de problemas, da aplicação de conhecimentos, da adaptação a novas situações, da destreza na utilização de novas informações, do trabalho em equipa e do trabalho autónomo como pilares da formação de professores.

Ensinar é uma profissão que se aprende. Fazer aprender, conduzir um grupo, individualizar, solicitar esforço e dar confiança, suscitar o interesse, avaliar, detectar talentos, orientar, acompanhar exige uma Formação Inicial e contínua exigente e profunda. O saber apresentado, o método escolhido, a atenção aos alunos resulta de uma aprendizagem progressiva e rigorosa.

O estudante que procura a profissão docente deve compreender o seu (futuro) mundo de trabalho. De acordo com o *Journal Officiel de la République Française* (28 de Dezembro de 2006), o Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior e de Investigação apresenta como responsabilidade da formação de professores em Instituto Universitário, o desenvolvimento das seguintes competências: (1) agir em função do Estado e de forma ética e responsável; (2) dominar a língua francesa para ensinar e comunicar; (3) dominar os conteúdos disciplinares e ter uma boa cultura geral; (4) conceber e colocar em prática o seu ensino; (5) organizar o trabalho da classe; (6) considerar a diversidade de alunos; (7) avaliar os alunos; (8) trabalhar em equipa e cooperar com os pais e outros intervenientes educativos; (9) procurar formação e inovação.

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal apresenta-se como uma oportunidade de adequação dos cursos de formação às novas exigências de habilitação profissional para a docência.

O regime de habilitação profissional para a docência proposto pelo Ministério da Educação e consubstanciado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro defende que a formação de professores deve assentar na valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação prática de ensino e investigação e da iniciação à prática profissional, sendo o Mestrado o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente.

Esta formação de professores pretende proporcionar experiências de aprendizagem através das quais os estudantes possam construir ou melhorar as suas competências, permitindo-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. Ambiciona um pensamento-acção inovador, a emancipação profissional do (futuro) docente para realizar de forma crítica, reflexiva e eficaz um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos seus (futuros) alunos.

No âmbito da formação conducente à qualificação profissional, os ciclos de estudo tendentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre na especialidade de Educador de Infância e/ou Educador de Infância e Professor do Ensino Básico: 1.º Ciclo, têm em consideração os perfis gerais e específicos de desempenho profissional.

Como se pode ler no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, os perfis gerais de competência para a docência “(...) ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de Formação Inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p.5569).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto aprova os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância caracteriza, em linhas gerais, as competências a adquirir na Formação Inicial pelos Educadores de Infância, servindo de referência não só à organização dos cursos de formação, mas também ao próprio desempenho profissional.

Com o repto da Declaração de Bolonha, a formação de professores apela a uma atitude pró-activa e auto-regulada por parte dos estudantes. O docente desempenha um papel central no âmbito da decisão curricular, co-construindo um percurso de trabalho a realizar por parte do(s) estudante(s) e promovendo a mobilização de saberes.

*

*

*

A educação, vector por excelência do desenvolvimento do ser humano e das sociedades, é uma conquista que se vai fazendo ao longo da vida individual e da existência humana. Os desafios emergentes exigem que o processo educativo permita ao sujeito desenvolver a curiosidade, construir novos conhecimentos, adaptar-se a novas situações, a aprender a aprender ao longo da vida.

O estudante do Ensino Superior tem oportunidade de desenvolver competências pessoais e profissionais que lhe permitem construir uma identidade e desenvolvimento profissional. É na Escola, em interacção com pares e outros intervenientes educativos, que o estudante tem oportunidade de ensaiar experiências formativas que reflectem a concepção social em que está inserido. Com os outros, aprende a reflectir sobre si e sobre o mundo, a resolver situações, a encontrar-se enquanto futuro profissional que deseja integrar-se na actual sociedade em constante mutação.

A formação em Educação, multifacetada e multidisciplinar, suportada numa base sólida de conhecimentos gerais e transponíveis, procura preparar os futuros docentes para a diversidade cultural, para a pluralidade, numa perspectiva de escola democrática. É um processo contínuo de construção e de co-construção de competências que solicita a participação, o envolvimento pessoal nas tarefas formativas de formandos e formadores, o empenhamento em querer saber e em querer saber agir com eficiência.

No âmbito da Educação de Infância, a Formação Inicial constitui-se como um processo complexo, vasto, dinâmico, interactivo que vai envolvendo os formandos de forma gradativa na consciencialização das tarefas inerentes ao seu papel profissional. Ao focalizar a sua acção e atenção em crianças de idades muito precoces, as exigências profissionais passam pela avaliação prolongando-se ainda à intervenção educativa. São exigências múltiplas que podem ir do cuidar ao educar dependendo da idade cronológica das crianças e dos contextos institucionais onde actua. Interacção e afectividade são essenciais na acção educativa, remetendo a Formação Inicial para um processo em rede onde a reflexão deverá ter um papel central.

Enquanto primeira etapa do desenvolvimento profissional, a Formação Inicial exerce um contributo específico na construção da carreira e da *profissionalidade docente*, tendo o indivíduo um papel importante na construção do seu processo de formação em contexto.

O desenvolvimento profissional solicita o aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais que importa identificar como construtos teóricos, passíveis de um processo de aprendizagem e de avaliação.

Capítulo 3: Competências pessoais e profissionais

Dado o papel central que as competências assumem no nosso *Estudo*, procuramos, neste capítulo, enquadrar e definir o conceito de competência(s) no contexto educativo. Reflectimos sobre o processo de aquisição e avaliação de competências em contexto educativo, procurando incidir nas competências transversais e específicas em Educação.

3.1. Competência (s): sua emergência na Educação

O conceito de competência(s) tem sido utilizado em contextos muito diversificados e com usos muito distintos, suscitando o interesse das Ciências da Educação.

Progressivamente, o termo competência começa a aplicar-se no âmbito escolar, apoiando-se nos saberes (teóricos e/ou práticos), numa alusão à pessoa, ao indivíduo. Nesta óptica, a competência enfatiza a mobilização de conhecimentos e saberes, não se reduzindo contudo a eles. Manifesta-se na acção ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

No domínio da Psicologia este constructo aparece em trabalhos científicos pela primeira vez através de Noam Chomsky (nos anos 50 do século XX) no contexto da linguística, entendendo-se competência como a faculdade inata de falar e compreender

uma língua (Perrenoud, 2005). Chomsky opõe competência a desempenho, entendendo a primeira como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico e o desempenho como o comportamento observável (Dolz & Ollagnier, 2004).

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao colectivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego.

O termo competência tem sido perspectivado ora como atribuição, ora como qualificação, ora como traço/característica pessoal, ora como comportamento/acção, chamando a atenção para características extra-pessoais (perspectiva das atribuições e das qualificações), intra-pessoais (perspectiva dos traços/características pessoais) e/ou comportamentais (Ceitil, 2006).

3.1.1. O conceito de competência (s)

Em diversos domínios do saber como na Educação, Sociologia, Linguística, Psicologia ou Gestão tem-se procurado definir o conceito de competência que tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações.

Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. Esta construção comporta duas dimensões indissociáveis, a individual e a colectiva.

Numa dimensão individual, competência é única e pertence, exclusivamente, à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. Não se visualiza, observam-se os seus efeitos (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2005).

Para Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige

apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Cruz (2001) define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer) - a competência consolida-se numa acção ou no conjunto de acções organicamente articuladas. Este autor e Alves (2005), perspectivam a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; como uma acção cognitiva, afectiva, social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. Constitui-se por um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em *performances*. “A competência é agir com eficiência, utilizando com propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (Cruz, 2001, 31).

Nestas enunciações, podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como acções, mas não é o facto de descrever as acções que explica ou que possibilita a acção ou o êxito; (3) as competências estão directamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Comparar competência a recursos, a uma adição de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, apreendendo-a como um estado, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal subjacente a este constructo - um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta.

Juntar estas três componentes, numa adição de partes, levanta, desta forma, problemas conceptuais (Beaufils, 2006).

Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas

sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002b). Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (Gentile & Bencini, 2000).

A competência integra e coordena um conjunto de esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e acção) que sustém inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente, tomada de decisão. A competência integra, assim, raciocínios, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo (Pereira, M., 2005). Como afirma Perrenoud, Thurler, Macedo, Macchado & Allesandrini (2002, 19) “(...) define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

A competência apropria-se, assim, na acção, preexiste e exige recursos e meios para os mobilizar. Se não há recursos a mobilizar não há competência e se há recursos, mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem (Perrenoud, 2001, 2005; Pereira, 2005). Para que exista essa mobilização é necessário que o sujeito transfira conhecimentos, ou seja, a mobilização inclui a transferência e acontece em situações complexas onde o sujeito pode estabelecer o problema antes de o resolver, determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, como reorganizar os dados em função da situação (Pereira, 2005).

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida.

Para Rychen & Tiana (2005), competência designa um sistema de acção complexo que envolve aptidões cognitivas e não cognitivas. Ser competente exige sistemas de acção

complexos que abarcam conhecimentos, estratégias e rotinas necessárias para os aplicar, emoções e atitudes adequadas e auto-regulação. Definir a competência pela componente do que conseguimos fazer de forma sistemática, apela a processos de ordem cognitiva, a estratégias da resolução de problemas às quais um indivíduo recorre quando age.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, o Ministério da Educação (2001) defende que ser competente é ser autónomo em relação ao uso do saber, é activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente, situações problemáticas. É ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja/projecta. O indivíduo competente será aquele que, num determinado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saberes-fazer e técnicas. Como defende Comellas (2000), uma pessoa será competente num determinado domínio se colocar em acção diferentes capacidades e saberes necessários para dar uma resposta ajustada à situação em que se encontra.

A competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projectada no futuro (numa aposta nos poderes do *tornar-se*). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos.

Quando se reflecte sobre o conceito de competência (s) faz-se alusão a um processo dinâmico que deve ser pensado em termo de conexões (e não de fragmentação) uma vez que junta e combina recursos e acções do sujeito, numa contribuição pessoal que visa um determinado desfecho – conhecimento posto em acção (Le Boterf, 2005). O sujeito é produtor e portador de competências, é detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenhamento ou a mobilidade) que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (Le Boterf, 2003; Costa, 2004).

3.1.2. Abordagem por competências

A partir das definições previamente apresentadas, podemos verificar que a emergência da noção de competência na área da Educação evidenciou mudanças epistemológicas. Nos anos 60 do século XX, o behaviorismo teve uma grande influência no desenvolvimento dos objectivos pedagógicos, identificando os comportamentos que deviam ser expressos pelos alunos e promovendo os níveis de desempenho considerados adequados e sujeitos a avaliação.

Nas últimas décadas, tem-se inflectido para uma perspectiva cognitivista e construtivista, sendo que o enfoque tem recaído na construção interna do sujeito, no poder e desejo que dispõe para desenvolver o que lhe pertence como actor autónomo da sua aprendizagem. Os objectivos pedagógicos passam a visar as competências a adquirir pelos alunos ao longo do seu percurso académico. O processo de desenvolvimento e aprendizagem sublinha o progresso do conhecimento e da personalidade através da vivência de experiências significativas e de actividades pedagógicas cuidadosamente concebidas e planeadas.

O conceito de competência incorpora directrizes da escola activa e estende-se aos programas e currículos escolares, considerados instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autónomos, capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem a novas situações e de funcionarem de forma activa como cidadãos. A noção de competência contribui para um novo significado de escola (Rychen & Tiana, 2005) que já não se ajusta à trilogia do saber-fazer (ler, escrever e contar), a qual fundamentou a escolaridade obrigatória do século XX. Numa lógica de competências, a escola do século XXI, preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida.

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do aluno e do professor. O estudante terá que se envolver, terá que se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projectos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001, 2005).

A escola que se baseia numa abordagem baseada nas competências, defende, assim, a integração, pelo indivíduo, dos saberes (saberes teóricos e práticos), do saber-fazer e das atitudes necessárias ao acompanhamento das tarefas. “(...) É, assim, justo ligar esta abordagem à corrente construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela interacção do indivíduo com o seu meio” (Alves, 2005, 38). Construir é coordenar perspectivas na direcção que se pretende, num contexto que será sempre assombrado pela dúvida, pelo conflito, pela oposição.

Numa perspectiva construtivista, considera-se que o conhecimento se constrói progressivamente através da interacção entre o sujeito e o meio. O conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção a partir de dentro, de representações e interpretações adequadas pelo que é importante encontrar sentido nos factos (estabelecer relações). Constrói-se através dos sentidos, que possibilitam a interacção com o ambiente e a edificação de uma imagem do mundo (Marujo & Neto, 2004; Marujo, Neto & Perloiro, 2000).

A escola deve incentivar a acção dos alunos (captar, relacionar, integrar, conferir sentido, recriar informação), a tomada de iniciativa pessoal e o desenvolvimento da auto-confiança. Deve incentivar um ensino que tenha significado do ponto de vista do aluno, que o leve a encontrar as respostas às suas perguntas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista.

A escola que defende uma perspectiva construtivista parte dos conhecimentos prévios dos alunos e leva-os a construir o seu conhecimento, a encontrar valores morais seja através da criação de oportunidades de trocas de pontos de vista ou da expressão de opiniões. Utiliza o conflito cognitivo e sócio-cognitivo, a descoberta, a procura, a curiosidade, a pesquisa, como formas de aprendizagem e de construção de regras. Gera sentimentos de competência, promovendo auto-imagens positivas.

Esta escola fomenta o aprender a aprender, desenvolve a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmas, num vasto conjunto de situações e circunstâncias. Valoriza a aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta, de planificação e de regulação da própria actividade. Incentiva a formulação de hipóteses, de experimentar e de raciocinar sobre dados e sobre o sentido das coisas. Fomenta o aprender a pensar, a “(...) focalizar a atenção nos problemas, na forma de colocar questões e no processo de resolução dos mesmos, mais do que oferecer directamente as soluções” (Rosário, 1997, 239), valorizando o processo, a auto-reflexão, o controlo pessoal e a consciencialização do próprio processo.

A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências – a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em perda do professor como figura central desse processo; da rápida absorvência dos conteúdos nesta suposta sociedade de informação na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante actualização e adaptação dos indivíduos (Costa, 2004). Num processo educativo centrado na aprendizagem, no sujeito aprendente (e nas suas capacidades para aprender), torna-se evidente uma abordagem por competências (González & Wagenaar, 2003).

Nesta perspectiva construtivista, a aprendizagem é uma procura permanente do significado das coisas, pelo que se deve apoiar em conceitos estruturais e primários que possibilitem a interligação entre eles. Aprender significa construir significados. Neste processo, a interacção com os outros origina perturbações, exige reflexões conjuntas que, ao serem resolvidas, gera adaptação e sentido ao aprendido (Marujo & Neto, 2004).

Nesta óptica activa e cooperativa, ensinar será conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. A abordagem por competências visa, desta forma, equacionar a diferenciação pedagógica como a metodologia de trabalho a utilizar.

Para Visser (1993), a diferenciação pedagógica contempla o desafio de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo. Desta forma, assume-se a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, adoptando-se a colaboração dos sujeitos, a aprendizagem cooperativa, como recurso para regular a aprendizagem e individualizar percursos educativos.

Ao organizar as actividades e as interacções de forma a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações pedagógicas significativas para si e adequadas às suas características, está a procurar dar-se uma resposta a todos os alunos o que fomentará o sucesso educativo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Criar situações pedagógicas geradoras de sentido e de aprendizagem, diferenciá-las para que cada aluno seja requerido na sua zona de desenvolvimento próximo; optar por uma observação formativa e por uma regulação da aprendizagem interactiva, considerar os efeitos das relações interpessoais e individualizar percursos formativos são apenas algumas estratégias que podem ser adoptadas numa lógica de trabalho por problemas e/ou por projectos.

Numa perspectiva sócio-construtivista, o desenvolvimento inicia-se no plano social, na relação com os outros. O sujeito realiza algo com alguém e é precisamente essa experiência de partilha com o outro que possibilita a interiorização das principais funções cognitivas – o sujeito aprende com os outros para, mais tarde, saber fazer sozinho. Neste processo, a linguagem é essencial, servindo como mediadora entre o nível de funcionamento inter psicológico - nível social - e o nível de funcionamento intra psicológico - nível individual (Raposo, Bidarra & Festas, 1998).

Com os outros (alunos, colegas e outros intervenientes educativos), por meio da exploração, da conversa, da partilha, de uma atmosfera de liberdade, constroem-se conhecimentos e afectos que permitem o desenvolvimento harmonioso do sujeito.

Através de uma abordagem do ensino/aprendizagem por competências, a Escola estará a (1) contribuir para aumentar o significado do trabalho académico e modificar a relação com o saber dos alunos em dificuldade; (2) facilitar a assimilação activa de saberes aproximando o construtivismo, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada; (3) colocar os professores em movimento, incitando-os a falar de pedagogia e a cooperar no

quadro de equipas ou de projectos de estabelecimento escolar. Estará a fomentar a relação com a vida profissional, a promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, ajudando-os a assumir responsabilidades sociais, a resolver problemas e a adaptar-se às mudanças sociais (González & Wagenaar, 2003).

Visando uma abordagem por competências, questionamo-nos acerca dos processos de aquisição e avaliação de competências em contexto educativo. Como podemos aprender competências? Como podemos avaliar competências?

3.2. Aquisição e avaliação de competências em contexto educativo

Tendo em consideração a complexidade inerente à definição do conceito de competência, os processos da sua aquisição e avaliação em contexto educativo surgem como novos eixos de reflexão. Relativamente à aprendizagem de competências salientam-se os contributos da psicologia. Quanto à avaliação, evidenciam-se os benefícios de uma proposta de avaliação formativa.

3.2.1. Aprendizagem de competências: contributos da Psicologia

Partimos do pressuposto que as competências estão sob o controlo do indivíduo e são passíveis de aprendizagem, que elas próprias são aquisições e aprendizagens construídas (Pereira, 2005). Este processo de aprendizagem faz-se com a integração de conhecimentos na nossa estrutura interna e prospera em práticas que requeiram a sua utilização e análise (Roldão, 2002ab). Constitui-se como um processo que perdura ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito.

As competências não se adquirem de forma casual ou instantânea ou apenas pela experiência pessoal. O sujeito vai adquirindo competências de forma informal (seja através da observação ou da imitação de comportamentos) e/ou de forma formal.

Desde criança que o sujeito imita naturalmente os outros, os modelos que tem no seu meio circundante, sem necessitar de uma aprendizagem dirigida/específica das competências a apreender. No entanto, quando os modelos disponíveis não apresentam as competências desejáveis/ajustadas à sociedade ou quando os modelos socialmente competentes não estão disponíveis para o sujeito, este poderá beneficiar com a aprendizagem estruturada de competências.

Foi a partir de Dewey, preocupado em realçar comportamentos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, que se organizaram os primeiros programas de cariz educativo, incitando-se os indivíduos a adoptarem uma postura activa e considerando-se os conhecimentos como instrumentos para a vida. Esta aprendizagem de competências pessoais e sociais visava, fundamentalmente, proporcionar momentos de reflexão sobre formas de relacionamento interpessoal e permitir encontrar e experimentar novos comportamentos flexíveis, ajustados às diferentes situações (Matos, 1997, 1998, 2005).

Em contexto educativo, as competências podem ser promovidas de modo informal (nas vivências do quotidiano, com os pares e/ou outros significativos, em diferentes contextos) e/ou de modo estruturado e formal (através de programas de promoção de competências ou do currículo escolar). As estratégias adoptadas nos programas formais assumem, na sua génese, a capacitação dos alunos nas habilidades de pensar e de aprender (Almeida, 2005) e podem enquadrar-se em diferentes modelos da aprendizagem, como sejam o modelo comportamentalista, cognitivista, humanista, desenvolvimentista ou construtivista.

Numa visão comportamentalista, as competências podem ser adquiridas através de instrução formal (nomear e descrever a competência, praticá-la sob supervisão) ou por tentativa e erro. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem de competências passa por três componentes do treino: dar instruções, permitir a realização da competência e a sua prática (ou observar e treinar as componentes críticas para uma melhor prestação), exactamente da mesma forma que se adquire o comportamento motor (Costa, 2004).

Numa visão cognitivo-comportamental, defende-se que (1) se defina a competência a trabalhar, (2) se descreva essa mesma competência, (3) se compreendam os motivos/razões para a aprendizagem dessa nova competência, (4) se demonstre/pratique a competência numa óptica de demonstração, modelamento e prática.

Nesta perspectiva, a aquisição de competências pressupõe que o sujeito possua recursos cognitivos pertinentes, saberes, capacidades, informações, valores e atitudes e que seja capaz de mobilizar e colocar esses recursos em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz.

Na sua génese, a competência passa por raciocínios, por processos de tomada de decisão conscientes, por inferências e dúvidas, por tentativas e erros.

Neste processo de aprendizagem é importante que o sujeito tenha oportunidade de trocar pontos de vista (conflito cognitivo e sócio-cognitivo), pois a competência constrói-se com a prática e em situações de interacção (Pereira, 2005). É na interacção com os outros, no confronto com problemas e situações que o sujeito ainda não consegue resolver sozinho, que a experiência de aprendizagem ocorre e o desenvolvimento se promove.

A iniciativa do sujeito e a acção mediadora do outro são determinantes nas abordagens construtivistas, vislumbrando a aprendizagem como uma co-construção social. A discussão entre pares, de diferentes pontos de vista, exige descentração por parte do sujeito e induz reestruturação/mudança cognitiva.

Neste processo de interacção, o sujeito reflecte sobre os procedimentos que utilizou para chegar a determinada resposta, constrói as suas próprias estruturas cognitivas (seja através da formulação de problemas ou da aquisição de estratégias de exploração e descoberta ou da planificação da sua actividade, seja através do estabelecimento da relação entre factos ou da capacidade para explorar fenómenos, formular hipóteses, experimentar, raciocinar sobre dados). Para desenvolver esta capacidade de pensar torna-se indispensável que o sujeito focalize a atenção nos problemas, na sua resolução e na forma como coloca questões (Rosário, 1997). Esta aprendizagem requer da parte do sujeito destrezas cognitivas na forma como lida com a informação que já possui e com a nova informação ainda a organizar. Como defende Ausubel (1963), a aprendizagem através da tomada de consciência de decisões facilita a aprendizagem significativa uma vez que promove a relação entre o que já se sabe e a nova informação.

Uma competência está sempre associada à compreensão e avaliação de uma situação - não existe competência sem a referência a um contexto. Assim, no processo de aprendizagem de competências deve estar bem clara a ideia do saber em acção e em contexto (para além da ideia de integração de diferentes saberes e de adequação das acções do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia como à sua autonomia e às suas atitudes).

Pensar antes (analisar a tarefa, activar os conhecimentos prévios, antecipar a informação), durante (colocar questões a si mesmo, comparar, relacionar informação, organizar a informação disponível) e depois da tarefa (sumariar, sintetizar a informação), são algumas estratégias que o sujeito poderá utilizar para promover o desenvolvimento de competências. É através deste processo reflexivo que o sujeito conquista, conserva e desenvolve competências. Reflectindo, o sujeito liberta-se do pensamento único e das expectativas exteriores, do seu meio e constrói a sua autonomia. A reflexão é, assim, uma pedra basilar na construção de competências e no processo de transferência de conhecimentos, condição da mobilização de recursos. É reflectindo e exercitando em situação que se possibilita mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam, que o sujeito se apresenta competente (Perrenoud, 1999). Quando confrontado com a resolução da tarefa, o sujeito examina com cuidado toda a informação, planifica, pondera várias alternativas, estabelece o problema antes de o resolver, determina os conhecimentos pertinentes, reorganiza-os em função da situação e faz extrapolações, preenche lacunas, mostrando a sua competência (Pereira, 2005).

Como defende Perrenoud (2005), o sujeito aprende fazendo, reflectindo, com um apoio, uma regulação e um acompanhamento individual. Aprende ao confrontar-se pessoalmente, de forma repetida e variada, com situações diversificadas e desafiantes. Aprende ao empenhar-se, ao esforçar-se na resolução dos desafios, ao integrar saberes, habilidades, informações, métodos, decisões, ao assumir riscos. Aprende ao praticar, ao reflectir, ao discutir sobre o que se faz, como se faz, quando se faz. Tudo isto exige tempo, tarefas contextualizadas, situações de aprendizagem geridas de forma dinâmica e interactiva.

Em situação educativa, para que o sujeito actue de forma competente não basta propor exercícios interessantes e bem concebidos. É preciso projectar os alunos em

situações verdadeiras, trabalhos de projectos, problemas abertos (Gentile & Bencini, 2000; Perrenoud, 2001). É preciso que o professor facilite a comunicação, a motivação e a confiança, que ajude o sujeito a realizar os objectivos definidos, que promova métodos e meios necessários para o desenvolvimento de competências (Jardim & Pereira, 2006). Solicita-se ao professor que fomente o trabalho cooperativo como estratégia que pode ajudar a que todos os alunos atinjam rendimentos escolares de acordo com as suas capacidades e interesses, ao mesmo tempo que favorece, nos alunos, atitudes de aceitação mútua, apoio, respeito e colaboração. O trabalho cooperativo, entendido como uma estrutura caracterizada pela interacção dos estudantes em pequenos grupos, incentiva a autonomia em relação ao trabalho (Coll, Palacios & Marchesi, 1995) e permite que um grupo heterogéneo de sujeitos aprenda em conjunto, realizando uma série de actividades específicas.

A aquisição de competências em contexto educativo exigirá um ensino que vise a concepção e a (auto-)regulação da aprendizagem, que siga os princípios pedagógicos activos construtivistas, que o professor organize situações pedagógicas e actividades com significado para os alunos, envolvendo-os e promovendo novas experiências de aprendizagem. Estas novas experiências devem solicitar a interacção entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito, a interacção entre os materiais de aprendizagem e os processos psicológicos processados pelo indivíduo (Simão, 2005).

Cabe ao professor adoptar uma postura reflexiva e aferir, inovar, aprender com os outros (alunos, colegas, ...) e com a experiência, de forma a promover a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos. Cabe ao professor favorecer a reflexão, o pensar sobre como se pensa ao aprender. Cabe-lhe criar condições favoráveis para uma aprendizagem que mobilize conhecimentos e experiências prévias, que apele à descoberta, à análise e resolução de problemas.

A avaliação constitui-se como uma componente integrante da aprendizagem de competências, suscitando novas questões que serão de seguida desenvolvidas.

3.2.2. Avaliação de competências

A avaliação é uma parte integrante do processo de construção de competências e constitui-se como um desafio constante, exigente e complexo uma vez que não se realiza através de testes de papel e lápis. Realiza-se em situações reais e exige a observação e regulação do formador em contexto.

O desafio da escola actual passa por equacionar uma abordagem por competências onde se regulem continuamente as aprendizagens (e não apenas a classificação de alunos) numa perspectiva formativa.

Numa perspectiva interactiva, a avaliação formativa, defende que o educador, ao interagir com os alunos em situações de aprendizagem, propicia a emergência de novos comportamentos adequados às exigências da situação, contribuindo desta forma para a construção de novas competências na zona de desenvolvimento proximal criada entre os intervenientes. A regulação da aprendizagem advém da interacção aluno/professor, aluno/colegas, aluno/ferramentas da formação (Oliveira & Oliveira, 1996; Dolz & Ollagnier, 2004).

A avaliação de competências deve ser formativa e passar por uma análise dos trabalhos dos alunos e pela regulação dos seus investimentos. Nesta perspectiva, os saberes que os alunos adquirem são constantemente reestruturados pela experiência, não se confundindo o tempo de aprendizagem com o tempo de ensino (Perrenoud *et al.*, 2002).

Ao integrar elementos de apreciação, esta forma de avaliar optimiza o processo de ensino/aprendizagem e exige o envolvimento activo do aluno enquanto aprendiz. Este envolvimento pode ser visível através da auto-avaliação, da avaliação mútua ou da co-avaliação, modalidades que promovem a reflexão do estudante sobre a sua actuação diante de situações e estimulam a estruturação de comportamentos de auto-regulação. Integrando estas formas de avaliação, o sujeito vai tomando conhecimento da sua forma de funcionar e adquirindo uma crescente intencionalidade e uma auto-regulação mais eficaz (Dolz & Ollagnier, 2004).

Para além destas propostas avaliativas, as observações realizadas com outros professores, numa promessa de trabalho em equipa, de múltiplos olhares sobre a mesma

realidade, contribuem para relativizar o papel do professor avaliador e para o próprio processo de aquisição e consolidação das competências.

A avaliação formativa subentende uma avaliação diferenciada em função das necessidades dos estudantes, aliando intuição e instrumentalização e uma concepção ampla de observação e intervenção. Nesta forma de avaliação entende-se a metodologia como um dispositivo de regulação, sempre com o intuito de ajudar o estudante a aprender e a progredir rumo aos objectivos propostos. Desta forma, a avaliação formativa está directamente imbricada no processo de ensino/aprendizagem, sendo útil tanto para o professor como para o aluno. Ao professor permite situar cada discente e o grupo em relação à aprendizagem. Permite a avaliação das suas intervenções, ajuda a orientar os alunos no caminho a seguir e a diminuir os atrasos dos alunos com mais dificuldades, facilitando a reorganização do ensino/aprendizagem. Ao aluno permite confirmar (ou não) a sua aprendizagem, escolher as estratégias a adoptar face à mesma, desenvolver a capacidade de auto-avaliação e de autonomia. A avaliação formativa procura ajudar o aluno, detectando atrasos e potenciando possibilidades, e o professor a tomar decisões quanto ao futuro, a conduzir os alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que lhe são propostas (Ribeiro & Ribeiro, 1989; Oliveira & Oliveira, 1996).

As formas de avaliação que sejam um convite ao raciocínio, à análise, à compreensão, à tomada de decisão serão as opções mais indicadas numa abordagem por competências.

Tendo em conta que as competências se vão adquirindo em contextos diversificados, então a avaliação deve incluir tarefas contextualizadas e incidir sobre problemas complexos. Em contexto educativo, a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam as suas competências, exigir a utilização dos conhecimentos disciplinares e a colaboração entre os pares. Deve considerar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos, os quais devem conhecer a tarefa e as suas exigências antes da avaliação. Deve valorizar os erros como possibilidades de novas aprendizagens e não deve apresentar constrangimentos temporais (Perrenoud *et al.*, 2002; Perrenoud, 2000, 2005).

A avaliação autêntica proposta por Wiggins (1989) tem como objectivo promover situações complexas de avaliação que simulem as actividades que o sujeito terá de realizar ao longo da sua vida pós-escola. Trata-se de uma proposta de avaliação que visa situações

avaliativas que exijam trabalho em etapas distintas com a ajuda de ferramentas e/ou formas de interação características do domínio do saber a avaliar. Avalia-se a competência do sujeito em situação, o que exige a sua mobilização. Pretende-se obter informações que possam ser utilizadas para adequar a planificação das actividades e as estratégias de ensino-aprendizagem a cada aluno e ao grupo. Baseia-se em observações regulares e periódicas dos alunos numa grande variedade de circunstâncias que possam ser representativas do comportamento do mesmo nas actividades normais do grupo ao longo do tempo. Assenta em procedimentos que reflectem a vida do grupo e em actividades típicas do dia a dia, isto é, assenta em realizações e desempenhos reais e manifesta os aspectos mais positivos e o progresso do aluno, sustentando as decisões educacionais (Parente, 2002).

Uma das formas de avaliação autêntica mais divulgada tem sido a utilização de portfólios. Através deste instrumento, avaliam-se as múltiplas facetas das competências e verifica-se a mobilização de recursos através de diferentes produções e das reflexões que acompanham essas mesmas produções. Tais reflexões podem adoptar diferentes modalidades como questionários de auto-avaliação preenchidos pelo próprio, resumos de entrevistas de co-avaliação, cartas, folhetos, comentários sobre as produções apresentadas, cartas de apresentação do portfólio ou alusão a trocas entre pares ou com familiares (Sá-Chaves, 2002b).

Assim sendo, avaliar competências exige que se tenha em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que as constituem, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afectividade do sujeito. Pressupõe que se aja em situação, mobilizando, nessa acção, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes. Avaliar uma competência subentende uma situação que permita observar o modo como o sujeito enfrenta uma situação problemática (Peralta, 2002).

Para além destes procedimentos de avaliação, poder-se-á recorrer a outros instrumentos e, até, a diferentes intervenientes. Em situações de aprendizagem formal e estruturada de competências, são utilizadas muitas vezes escalas de avaliação de vários tipos, questionários construídos para o efeito ou entrevistas. Também a observação da realização actual de vários comportamentos em situação natural ou em situações análogas

(*role-play*), o recurso a auto-registos e a relatos de adultos ou a análise de programas e planificações são outras possibilidades de avaliação de competências.

A auto-avaliação, a avaliação pelos pares e a hetero-avaliação - observação que cada pessoa faz de outras, a partir de certos tópicos de referência ou a partir de uma reflexão livre, são outras possibilidades para avaliar competências (Damião, 1992).

Equacionar a avaliação como inicial, contínua, final e/ou longitudinal poderá ser outra forma de entender a avaliação de competências.

Seja qual for a taxionomia defendida e adoptada, o processo de avaliação de competências beneficiará se utilizar múltiplos métodos.

Reconhecendo que as competências são passíveis de ser aprendidas e avaliadas, cumpre-nos abordar as competências pessoais e profissionais em Educação.

3.3. As competências pessoais e profissionais em Educação

Em contexto escolar, a abordagem por competências motiva uma aprendizagem activa, restitui uma finalidade e um sentido aos saberes escolares, contribui para tornar a aprendizagem numa transformação profunda do sujeito aprendente (Rey *et al.*, 2005). Para que o aluno possa, efectivamente, adquirir competências, o professor deve ter um papel de relevo, assumindo-se como o propulsor de novas e aliciantes descobertas.

O professor, autenticamente empenhado na sua actividade profissional, na valorização e divulgação da sua disciplina, no desenvolvimento humano dos seus discentes, constitui-se como uma figura significativa para os seus alunos (Abreu, 1989).

Como afirma Ribeiro (1992, 16), “parece claro que uma das primeiras exigências a fazer a todo o docente é que seja competente”. Ter conhecimentos científicos, gosto em comunicá-los e em utilizá-los na prática quotidiana parecem ser condições essenciais para desenvolver potencialidades nos alunos, elevá-los, enriquecê-los e transformá-los.

Todos os dias, o professor precisa de activar um conjunto de competências pessoais e profissionais para poder fazer face às múltiplas exigências que a profissão comporta. Ser professor não é só ensinar, mas fazer aprender e gerir a sala de aula. O professor é um

gestor do processo de aprendizagem dos alunos em contexto escolar, sendo convocado a desenvolver-se numa perspectiva de construção da sua *profissionalidade*.

Numa pedagogia das competências, pede-se ao professor que seja uma pessoa confiável, organizado, mediador de aprendizagens, criador de situações de aprendizagem, gestor da heterogeneidade da sala, regulador de percursos formativos, conhecedor de saberes científicos e pedagógicos. Pede-se-lhe que produza conhecimentos com os alunos, assimilando experiências, informações, valores, que apreenda o objecto cognoscível de forma a que o aluno se torne ele próprio produtor do conhecimento que lhe foi ensinado (Costa, 2004). Pede-se-lhe que seja competente pessoalmente, científica e metodologicamente. Pede-se-lhe que saiba, saiba ser e saiba fazer.

As *competências pessoais* estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos da pessoa, ou seja, do *self*. Estas competências pressupõem a promoção do potencial interior e a faculdade para estabelecer relações. Implicam a optimização de recursos pessoais e sociais, a percepção de si mesmo e dos outros, promovendo o bem-estar e a saúde mental. São construídas, fundamentalmente, na interacção com os outros e de forma informal (Jardim & Pereira, 2005abc).

Estas competências são visíveis no dia a dia do sujeito, nas relações que estabelece com os outros, na sua vida privada ou laboral, constituindo a forma de ser e de saber fazer de cada pessoa. Respondem a uma constante introspecção sobre o quotidiano e sobre as decisões tomadas. Reflectem uma auto-avaliação constante que visa o aperfeiçoamento de si (Comellas, 2000).

A *compreensão empática* (compreender o ponto de vista do outro como se estivesse no seu lugar, sabendo que não se está), o *respeito* (considerar os alunos como pessoas dignas de consideração e confiança, acreditar no seu valor pessoal e no seu potencial de aprendizagem), o *calor* (amigo dos alunos, humano), a *autenticidade* (coerência entre o que se diz e o que se pensa e sente), a *especificidade* (capacidade de tornar concreta a conversa de forma a construir conhecimentos), a *auto-exposição* (capacidade para revelar uma experiência pessoal delicada que possa ajudar o interlocutor a vivenciar uma experiência difícil pela qual esteja a passar), o *confronto* (saber defender e respeitar os seus direitos, saber confrontar os alunos com o seu comportamento sem os humilhar ou agredir) e a *imediaticidade* (capacidade de se debruçar sobre a sua relação presente com o(s)

aluno(s)), são as oito competências inter-pessoais propostas por Santos (1985). São consideradas indispensáveis para que um professor possa criar um clima acolhedor, aberto, propício à aprendizagem. São, na sua perspectiva, as competências inter-pessoais necessárias para que um professor possa ser eficaz.

A relação que estabelece com os outros, a sua visão pessoal do mundo e do que partilha com os alunos, a sua segurança (ou a falta dela) no actuar, no agir, no falar, os seus gestos, tom de voz, o seu auto-conceito, o seu humor (...) são transmitidos, ainda que inconscientemente, aos alunos, sobressaindo, sempre e em primeiro lugar, a pessoa (Ribeiro, 1992).

De acordo com Comellas (2000), as competências de comunicação, bem como as emocionais, relacionais e cognitivas são as competências pessoais a destacar no contexto educativo. Em qualquer situação pode ser necessário expressar e escutar, comunicar pensamentos, estruturar, relacionar ou analisar informação, dar respostas, canalizar tensões, temporizar reacções, compreender os outros e compreender-se, resolver conflitos, analisar situações, compreender papéis sociais, conceptualizar, reflectir, tomar decisões pertinentes face à situação e ao momento em que se encontra, estabelecer relações, analogias entre diferentes situações, mobilizar conhecimentos e construir novos saberes fazer, possibilitando a resolução de problemas.

O processo de ensino/aprendizagem constitui uma actividade cognitiva e uma prática emocional, exigindo aos professores que sejam capazes de conhecer e gerir as suas próprias emoções e as emoções dos outros.

Face a situações imprevisíveis, observar, pensar, falar de forma criativa e original, ser verdadeiro, autêntico, empático e consistente são exigências pessoais do profissional de educação.

As *competências profissionais* constituem-se como um sistema de conhecimentos que permitem levar a cabo uma actividade que responde às tarefas inerentes a uma classe profissional. Dizem respeito às capacidades para operacionalizar os conhecimentos técnicos de uma profissão (Jardim & Pereira, 2006). São aquelas que permitem actuar tanto no processo de ensino/aprendizagem como no processo educativo. Para promover estas competências profissionais é necessário impulsionar as competências pessoais.

A competência profissional para o ensino é interna à pessoa. Exige que o professor integre o saber, o saber-fazer e as atitudes. Manifesta-se nas situações reais de prática de ensino, a partir das expectativas e da exigência de um dado contexto de prática. Se o sujeito não manifestar a competência, tal não traduz necessariamente a sua ausência, podendo apenas ser sinal de que o contexto, por diversas razões, não permite a sua implementação (Alves, 2005). Esta competência pode ser adquirida na educação formal e/ou através da interacção com os outros, de modo informal.

Enquanto profissional, o professor deve expressar competências relacionadas com a gestão da turma e com a vida da instituição escolar. Deve ser capaz de gerir espaços, horários e conflitos interpessoais. A liderança do grupo/turma, a sua dinâmica, o clima da sala de aula, a prossecução dos objectivos educativos são também da sua responsabilidade.

Espera-se, igualmente, que o professor seja competente no que diz respeito à sua relação com o(s) aluno(s) e às suas particularidades. Fomentar um clima de respeito, de empatia, de valorização, de compreensão torna-se essencial para o desenvolvimento da personalidade dos discentes.

As competências do professor relacionadas com a disciplina que está a leccionar, enquanto especialista, exigem implicar o(s) aluno(s) no seu processo de aprendizagem, incentivando a aplicação de conhecimentos a novas situações.

Exige-se ao professor que seja capaz de gerir a turma como uma comunidade educativa, que saiba organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação, que saiba cooperar com os colegas, pais e outros adultos. Pede-se-lhe que: a) seja capaz de conceber e dar vida a dispositivos pedagógicos complexos; b) suscite e anime as etapas de um projecto; c) identifique e modifique o sentido dos saberes e das actividades escolares; d) crie e gira situações problemáticas; e) identifique obstáculos; e) analise e reordene as tarefas; f) observe os alunos em actividades enquanto trabalham; g) avalie as competências em construção; h) identifique e valorize as suas próprias competências, dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais.

Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; saber (individualmente ou em grupo) formar e conduzir projectos, desenvolver estratégias; saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistémica; saber cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar uma liderança; saber construir e animar organizações e sistemas de acção colectiva de tipo

democrático; saber gerir e ultrapassar conflitos; saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las; saber construir normas negociadas que ultrapassam as diferenças culturais são competências essenciais do professor e chaves mestras na construção da autonomia dos alunos (Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

Ser professor é viver o desafio constante da melhoria, da multidimensionalidade do agir e do pensar, da interrogação permanente, é viver na complexidade de construir conhecimentos e personalidades (Morgado, 2005). Esta diversidade de competências exige ao professor uma postura reflexiva sobre a sua própria relação com o saber, uma capacidade para observar, regular, aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

O professor reflexivo utiliza uma abordagem do tipo resolução de problemas, convoca aspectos educacionais, sociais e éticos para resolver problemas, formula interpretações intuitivas, criativas e julgamentos, mostra abertura à experimentação e à inovação, olha para as situações sobre múltiplas perspectivas, procura compreender os conceitos subjacentes às práticas e aos procedimentos, é flexível na procura de explicações alternativas, utiliza fontes para avaliar uma posição ou decisão a tomar, aceita a crítica e os conselhos de pares (Melo, 2005).

A reflexão está, pois, associada às aprendizagens realizadas. Promover aprendizagens envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajustamento quotidiano dos nossos próprios processos.

Para Schön (1983), o professor é visto como um prático reflexivo. A competência crucial que os profissionais devem ter, quer para o desenvolvimento das aptidões, quer para a sua contínua melhoria, é a reflexão - reflexão em acção (forma de saber tácito ligado a actividades específicas) e reflexão sobre a acção (Almeida, 1998). Ao longo do seu processo profissional, os professores vão desenvolvendo repertórios de soluções e aprendendo a transformar os problemas difíceis em questões de mais fácil solução através de processos de reflexão. Reflectindo, tornam-se pesquisadores no interior da sua prática, distanciam-se relativamente às categorias habituais do pensamento e às rotinas defensivas que surgem nas situações que não conseguem dominar, desenvolvem a possibilidade de olhar para o outro, de o sentir, de o ver, de o avaliar, observar de forma a estabelecer a actuação que favoreça o seu desenvolvimento e promova a sua aprendizagem.

A prática profissional pode ser vista mais como uma arte particular de cada sujeito, como uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. É um saber fazer consistente, inteligente e criativo que permite ao professor agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, que se caracteriza pela indefinição de cada situação e exige a reflexão e o diálogo com a própria realidade (Marques, 2003; Marques & Pinto, 2005).

O processo reflexivo é um meio de conquistar competências, de conservá-las, de desenvolvê-las. Permite ao sujeito aprender com a experiência e reflectir por si mesmo, sem ser prisioneiro do seu meio e do pensamento único. “É uma atitude e uma “metacompetência” das quais dependem todas as outras” (Perrenoud, 2005, 131).

As competências pessoais e profissionais em Educação podem ser competências transversais e específicas.

3.3.1. Competências transversais e específicas

Do conjunto de competências previamente apresentadas, algumas consideram-se transversais e outras específicas.

As competências transversais representam aquelas competências que atravessam todos os domínios de saber. São comuns a vários contextos, a diversas actividades, sendo isentas de especificidade profissional. Caracterizam-se pela transversalidade, pela não contextualização, pela ausência de especificidade e adaptação a contextos particulares e pela transferibilidade, enquanto possibilidade de transferência da sua utilização em contexto diferente daquele em que foi aprendida (Ceitil, 2006). Estão relacionadas com a capacidade de gerir recursos do Eu, com a capacidade de relacionamento interpessoal e com a capacidade de desempenhar funções profissionais (Jardim & Pereira, 2006)

No contexto educativo, as competências transversais atravessam as diversas disciplinas e os diversos campos sociais.

Ter conhecimentos no âmbito da leitura-escrita, matemática, saúde e nutrição ou vida quotidiana são competências base, básicas, chave ou transversais. A capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações ou a

capacidade de construção de mapas de pertinência da informação disponível, tendo em vista a tomada de decisão, a resolução de problemas ou a capacidade para projectar o novo transcendem temáticas específicas, constituem competências transversais a vários domínios da vida do indivíduo.

No contexto profissional, consideram-se competências chave (1) os conhecimentos necessários e indispensáveis à aquisição das competências implicadas nos processos de trabalho; (2) os conhecimentos e capacidades que permitam o desenvolvimento das qualificações e das competências específicas; (3) os conhecimentos e capacidades que proporcionam o desenvolvimento e reestruturação das qualificações e dos saberes específicos conducentes a bons níveis de empregabilidade; (4) os conhecimentos e capacidades que possibilitem lidar com as alterações no domínio social e cultural; (5) os conhecimentos e capacidades que permitem ao sujeito desenvolver estratégias para saber lidar com fenómenos negativos.

As competências específicas são aquelas que estão directamente relacionadas com uma profissão, organizando-se de forma hierarquizada (Ceitil, 2006). Remetem para as atitudes positivas de desempenho e relacionamento, para as habilidades de execução de tarefas específicas, de forma a atingir o sucesso na vida profissional. Subentendem a faculdade para realizar eficazmente tarefas específicas e a optimização de recursos profissionais (Jardim & Pereira, 2006).

Um profissional de educação competente será aquele que é capaz de (1) identificar obstáculos e problemas, (2) antever estratégias realistas de resolução de problemas, (3) eleger a melhor estratégia e aplicá-la, (4) planificar a sua acção tendo em consideração todos os agentes envolvidos, (5) dirigir a sua acção, modelando as mudanças necessárias, (6) respeitar, durante todo este processo, princípios de direito como a equidade ou a liberdade, (7) dominar as próprias emoções, valores, simpatias, (8) cooperar com outros profissionais sempre que necessário, tirar conclusões e realizar aprendizagens para uma nova situação (Comellas, 2000). Será aquele que é capaz de semear desejos, estimular projectos e consolidar valores. Será aquele que é capaz de fazer com que os seus alunos articulem projectos pessoais com os da comunidade em que estão inseridos.

As competências profissionais, específicas de uma dada profissão, exigem uma mobilização de saberes que deve ser realizada com profissionais do mesmo campo ou de campos afins.

*

*

*

Em síntese, um indivíduo competente deve apresentar conhecimentos teóricos necessários para resolver um determinado problema e, quando confrontado com ele, deve conseguir resolvê-lo, deve saber agir.

O indivíduo aprende a identificar e a descobrir os conhecimentos, a mobilizá-los e contextualizá-los. Uma competência não é uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais. Remete para a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou procura de informação pertinentes, estes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção suportam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências, considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. A este processo de aprendizagem de competências, é desejável que se associe uma avaliação formativa, diferenciando-se em função das necessidades do sujeito e das características do contexto.

No contexto educativo, o processo de construção de competências encaminha-nos para a capacidade de gerir os recursos do *self* (competências pessoais) e para a capacidade de operacionalizar os conhecimentos técnicos de uma profissão (competências profissionais). Em Educação, as competências transversais e específicas da profissão docente, assumem um papel de destaque, permitindo aos sujeitos uma melhor adaptação às mudanças pessoais e sociais.

Enfatizando a promoção de competências, elegemos programas de intervenção já avaliados nacional ou internacionalmente. Consituem-se como exemplos de intervenção formal de competências transversais e/ou específicas.

Capítulo 4: Programas de promoção de competências

Como promover competências? Propomo-nos apresentar quatro programas de promoção de competências transversais e específicas que procuram contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em adolescentes e jovens adultos. Constituem-se como exemplos de intervenção formal na activação de competências, tendo sido implementados e avaliados como eficazes. Procuram, através de exercícios práticos de dinâmica de grupo, envolver os estudantes nas tarefas propostas e incentivar a reflexão e a procura de respostas comportamentais alternativas.

4.1. Programas de promoção de competências para adolescentes e jovens adultos

Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem de competências, têm surgido programas formalmente organizados, sistematizados e fundamentados dirigidos às diferentes etapas do desenvolvimento humano. Com estes programas, entendidos como intervenções intencionais, sistemáticas e rigorosamente planificadas, como um plano de actividades organizado de forma a atingir um objectivo, procura-se promover o bem-estar geral de uma dada população e/ou otimizar determinadas competências (Moreira, 2002). Procura-se ajudar os indivíduos a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais através da aquisição ou manutenção de competências.

Partindo de um problema específico, os diferentes programas de promoção do desenvolvimento procuram satisfazer necessidades e fomentar mudanças positivas. De uma maneira geral, os programas centram-se nas necessidades de um determinado grupo, estão estruturados ao longo de um determinado tempo, sugerem formas de avaliação das experiências vivenciadas, exigem a participação e envolvimento dos seus intervenientes

bem como actividades significativas, optimizam recursos e reclamam a colaboração entre vários profissionais e/ou instituições na identificação de necessidades, na implementação das suas propostas e no seu processo de avaliação.

Os programas de promoção de competências têm substituído os programas de carácter curativo ou remediativo (focalizados na diminuição de problemas individuais) e assumido uma vertente preventiva (impedindo ou dificultando a chegada de determinada condição ou problema) e desenvolvimental (aprendendo a utilizar competências pessoais e sociais de forma ajustada e adequada ao contexto) apelando à participação dos sujeitos e, eventualmente, envolvendo a comunidade (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000). Nesta perspectiva preventiva, os programas deverão ser adequados à idade, ao nível de desenvolvimento e cultura da população-alvo.

Os programas de intervenção com um cariz desenvolvimental deverão apresentar uma visão holística do sujeito, incrementar factores protectores, potencialidades individuais, incluir métodos interactivos, considerar diversos intervenientes, equacionar as dificuldades particulares dos sujeitos, preocupar-se com competências de observação (competências cognitivas), de relacionamento interpessoal e utilizar técnicas de *role-playing* (simulação/representação de papéis), modelagem, instruções, *feedback*, jogo dirigido ou reforço social (Moreira, 2002; Matos, 1997, 1998). Por outro lado, os referidos programas deverão evitar o aparecimento de comportamentos considerados desajustados, proteger e contribuir para ajudar aqueles indivíduos que se encontrem em risco de assumir esses comportamentos, recuperar e (re)inserir aqueles que já apresentam problemas comportamentais.

Sejam programas de carácter preventivo ou remediativo, os grandes objectivos dos programas de promoção de competências pessoais e sociais são: (1) trabalhar comportamentos, (2) promover o auto-conceito positivo e (3) prevenir comportamentos psicopatológicos. Trata-se de procurar que os indivíduos sejam competentes, ajustados socialmente, capazes de reconhecer sentimentos, sentir problemas, gerar soluções alternativas para os problemas e antecipar consequências de possíveis comportamentos (Weissberg *et al.*, 1989).

Estes programas podem seguir posicionamentos teóricos distintos, equacionados de forma estanque ou numa perspectiva integradora e compreensiva.

Em função da orientação teórica dos seus autores, podemos encontrar programas mais centrados em componentes sócio-cognitivas (por exemplo, programas de resolução de problemas interpessoais) ou mais centrados nas componentes comportamentais (Santos, 1999). Todos eles, no entanto, consistem num conjunto específico de acções humanas e de recursos materiais concebidos e implementados de forma organizada numa determinada realidade social, com o intuito de resolver algum problema ou otimizar algum aspecto referente a uma pessoa ou a um conjunto de pessoas (Viguer, 2004). A sua finalidade é otimizar o desenvolvimento mediante uma acção preventiva, promovendo o envolvimento de todos os intervenientes de forma contínua, dinâmica e proactiva.

Tendo em consideração as características do desenvolvimento do adolescente e do jovem adulto, os programas que nos propomos apresentar procuram promover competências de índole pessoal e social. Tais programas enquadram-se, fundamentalmente, numa perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem, procurando centrar-se nas necessidades de um grupo, estruturar-se em objectivos ao longo de um *continuum* temporal, avaliar o processo e os resultados finais, fomentar a participação activa dos sujeitos, otimizar os recursos humanos e materiais disponíveis e propor actividades significativas para os sujeitos.

4.2. Pressupostos teóricos de programas de intervenção psico-educativos

Os programas de intervenção psico-educativos seleccionados (Programa *Going for the goal*, Programa de Promoção de Competências Sociais, Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional e Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais) enquadram-se numa perspectiva desenvolvimentista e construtivista. Têm subjacente pressupostos do modelo humanista, comportamentalista e cognitivista, nomeadamente no que respeita aos princípios básicos do comportamento que se denominam por cognitivo-comportamentalistas.

As teorias desenvolvimentistas centram a sua atenção na observação dos resultados e na natureza da mudança. Procuram estudar as dimensões e estruturas do

desenvolvimento, numa lógica de construção progressiva deste processo que se realiza por estádios qualitativamente distintos uns dos outros (Jesus, 2002).

A epistemologia construtivista defende os sentidos como instrumentos de acesso à aprendizagem. O conhecimento reside nos indivíduos que constroem o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem na interacção com o meio ambiente. Assim, numa perspectiva construtivista, a aprendizagem é uma procura constante do significado das coisas e o processo de construção do significado requer a compreensão da globalidade e das partes que a constituem. Os outros são extremamente importantes na construção do conhecimento uma vez que são os outros que ajudam o sujeito a testar a forma como integrou e atribuiu significado aos dados da experiência (Marujo & Neto, 2004).

Segundo uma perspectiva construtivista, o **desenvolvimento** é um processo dinâmico, longo e complexo que se inicia no momento da concepção e que se prolonga até à morte. Engloba as dimensões física, afectiva, social, cognitiva e moral que, ao interpenetrarem-se, ao influenciarem-se mutuamente, originam um desenvolvimento global e harmonioso. De acordo com esta perspectiva, o sujeito tem um papel activo na construção da sua aprendizagem, do seu processo de desenvolvimento. O pensamento, a linguagem, as mudanças físicas, o desenvolvimento social e moral, interagem entre si de uma forma complexa e num contexto dinâmico. A pessoa auto-elabora-se e produz-se constantemente através das suas acções/comportamentos. Assume, pois, que o comportamento é o motor da evolução quer em termos individuais, ontogénese, quer em termos de espécie, filogénese, e que o sujeito é o responsável primeiro do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens (Simões, 1992; Lourenço, 1996).

De acordo com o construtivismo social, defendido por Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento do sujeito ocorre como resultado de um processo sócio-histórico, onde se enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem. Será a influência do meio social no desenvolvimento do sujeito que o levará a ser activo e interactivo, na medida em que o indivíduo constrói o seu conhecimento através de instrumentos e sinais oriundos do meio ambiente. Para Vygotsky, o nível efectivo dos conhecimentos adquiridos e o nível potencial de conhecimentos que o sujeito está em condições de adquirir constituem a base do desenvolvimento cognitivo (Marques, 1999; Sousa, 2005).

Considerando o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo do *self* através de transformações múltiplas que se auto-regulam dentro do próprio sujeito e a

aprendizagem como um processo de construção interna que leva o indivíduo a progredir no desenvolvimento das suas capacidades, os dois conceitos têm muito em comum. À excepção do desenvolvimento fisiológico, todas as outras dimensões do desenvolvimento se processam em interligação directa com a aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1999).

Dentro da variedade de propostas possíveis para explicar o processo de aprendizagem, apresentamos de forma genérica e intencionalmente selectiva (o que implica omitir autores, conceitos e processos) a posição do Maslow, Rogers e Neill, figuras ilustres no âmbito do modelo humanista; a perspectiva comportamentalista de Skinner e Bandura e as visões de Piaget e Bruner como nomes de relevo do cognitivismo. Apresentaremos, também, o modelo de cognição social, nomeadamente as teorias de tomada de decisão.

A corrente **humanista** parte do princípio geral de que o ser humano é responsável por si mesmo, sendo capaz de desenvolver todas as suas potencialidades - tem liberdade pessoal para se construir enquanto pessoa.

De acordo com este modelo, o processo educativo está centrado no desenvolvimento das capacidades do sujeito, tendo o educador o papel de facilitador do desabrochar dessas potencialidades, permitindo e orientando o seu crescimento pessoal. Aquele que aprende é responsabilizado pela sua própria aprendizagem, de forma autónoma e independente, não se reduzindo a aprendizagem à aquisição de mecanismos de estímulo/reacção. Aprender é um processo cognitivo, onde o educando cresce e adquire experiência se lhe for dada a possibilidade de iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, isto é, num processo de se tornar pessoa que pensa, sente e vive (ibidem).

A aprendizagem no modelo humanista baseia-se na crença de que o educando deve ter responsabilidade para decidir o que quer aprender e para ser independente e auto-orientador da sua aprendizagem. Os humanistas defendem, assim, que o processo educativo se deve centrar no desenvolvimento da pessoa, assumindo-se o professor como facilitador das relações interpessoais, orientador do crescimento pessoal num processo de aprendizagem verdadeiro e duradouro porque realizado pelo sujeito, com autonomia e elevado nível de independência num ambiente livre, ausente de controlo exterior que

condiciona e oprime a mente humana. Focalizam a atenção na aprendizagem e não no ensino, sendo a chave de todo este processo o “*tornar-se pessoa*”. O desenvolvimento social e emocional do educando é, à luz desta filosofia, tão importante quanto o desenvolvimento intelectual (Marques, 2000).

Abraham Maslow (1908–1970) muito influenciou a corrente humanista. Com uma visão optimista da natureza humana, identifica as necessidades do ser humano que o impellem ao crescimento e à actualização dos seus potenciais. Identifica as características da pessoa auto-actualizada e reforça a ideia de que o ser humano se representa pela transcendência, humor, espontaneidade, criatividade e amor (Guerra & Lima, 2005).

Enfatiza a escolha consciente, a singularidade, a bondade inata e a capacidade do sujeito para superar as experiências da infância. Refere que a pessoa nasce com necessidades instintivas que a levam ao crescimento, ao desenvolvimento e à realização (Schultz & Ellen, 2002).

Identifica um conjunto de valores (valores do ser), que qualifica como as meta-necessidades do sujeito: a verdade, a beleza, a bondade, a unidade, a transcendência das dicotomias, a energia vital, o carácter único da pessoa, a perfeição e a necessidade, a interdependência, a justiça, a ordem, a simplicidade, a riqueza, o sentido do jogo, a independência e o sentido da vida.

Maslow preconiza um sistema educativo facilitador do auto-conhecimento, interactivo com o meio em que o indivíduo se encontra inserido de forma a que possa descobrir o sentido da sua vida e a sua vocação. O professor, de acordo com esta perspectiva, deve adoptar uma postura de flexibilidade, de abertura ao outro, ter um olhar positivo do e para o aluno, ajudá-lo a descobrir-se (Bertrand, 2001).

A teoria de *Carl Rogers* (1902-1987), centrada na pessoa, conceptualiza a personalidade do ser humano como sendo constituída pela experiência e pelo *self*, formando juntos a unidade do organismo.

As pessoas são motivadas por uma tendência inata de realizar, manter e aperfeiçoar o *self*. Esse impulso para a auto-realização é parte de uma tendência actualizante abrangendo todas as necessidades fisiológicas e psicológicas.

Autenticidade é outro conceito primordial no modelo de Rogers. Sermos autênticos é sermos nós próprios, é rejeitarmos fachadas, por detrás das quais se esconderia a

verdadeira personalidade. Trata-se de nos aceitarmos como realmente somos, profundamente, sinceramente, reconhecendo sem julgar os nossos mais profundos sentimentos (Hannoun, 1980).

A autenticidade leva à congruência que, segundo Rocha (1988), é a coesão interna do indivíduo, eliminando a distância existente entre o *eu-real* e o *eu-ideal*. Ser congruente é ser o próprio, é ser como é, evoluindo, abrandando, tornando-se cada vez menos rígido, menos defensivo e cada vez mais interessado pelo outro.

A terceira exigência da atitude pedagógica de Rogers é a atenção positiva incondicional, isto é, reconhecer os actos dos outros e atribuir-lhes um *valor* incondicionalmente. Para que tal seja possível, o sujeito deve abster-se de qualquer juízo de valor e reconhecer apenas na sua existência o acto de outrem. Deve reconhecer o outro diferente de si e respeitar essa diferença - o reconhecimento da dignidade de pessoa livre. Só esta aceitação incondicional permitirá a outrem alcançar a autenticidade, fundamento da *perspectiva rogeriana*. Esta atenção positiva incondicional vai caracterizar, juntamente com a compreensão empática, a relação que deve existir entre dois indivíduos.

Compreensão por empatia é uma atitude que consiste em “captar o mundo particular do outro como se fosse o nosso próprio mundo – mas sem nunca esquecer esse carácter de como se” (ibidem, 139). Não se trata de uma identificação, nem de uma fusão total ou parcial entre duas pessoas, trata-se da negação de qualquer interpretação do outro e de qualquer juízo da sua personalidade.

Estes quatro pressupostos relacionais (a autenticidade, a congruência, a atenção positiva incondicional e a empatia), na perspectiva de Rogers, aplicam-se a todas as formas de relação entre as pessoas, quer sejam relações quotidianas, terapêuticas ou educativas.

O modelo de ensino não directivo criado por Rogers, baseia-se na ideia de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afectuosas e não ameaçadoras. O processo educativo deve centrar-se no desenvolvimento da pessoa, considerando-se cada pessoa como um ser único e singular. O professor orienta e facilita o processo de crescimento do aluno, utilizando os conteúdos disciplinares como instrumentos do desenvolvimento da personalidade e das vocações do aluno (Marques, 2001). Este modelo utiliza uma metodologia flexível, fomentando a realização de projectos que permitam o trabalho autónomo. Também utiliza jogo de papéis,

dramatizações e debates. É um modelo pedagógico que reduz a relação pedagógica ao diálogo horizontal, deixando de lado o contexto social e económico - a finalidade da educação é o desenvolvimento da pessoa e não apenas a sua integração na sociedade.

A grande preocupação de Rogers é o estabelecimento de uma pedagogia centrada na pessoa do aluno, sendo considerado como o sujeito do acto pedagógico e agente de um projecto de reabilitação da pessoa humana.

O ser humano não nasce deformado, covarde - *Alexander Neill* (1883-1973). Tem amplas potencialidades de amar e de se interessar pela vida. Desta forma, a educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional. Deve ser organizada de acordo com as necessidades psíquicas da criança, visar a felicidade (estar interessado na vida) e proporcionar prazer.

Disciplina e castigo dogmaticamente impostos geram o medo e o medo gera hostilidade. O respeito pela pessoa deve ser mútuo. Um professor não usa a força contra a criança nem a criança tem o direito de usar a força contra o professor. Ligado a este princípio está a necessidade do uso de verdadeira sinceridade por parte do professor.

A função da criança é viver a sua própria vida e não a vida que os seus pais pensam que ela deve levar, nem o que está de acordo com os propósitos de um educador que imagina saber o que é melhor para a criança. A interferência por parte dos adultos só produz uma geração de robôs. Rejeita o modelo educativo que envolve a chantagem afectiva pais – filhos ou professores – alunos, desvalorizando a autonomia da criança.

De acordo com estas premissas, Neill, em 1921, funda nos arredores de Londres a escola de Summerhill. Aqui, os alunos vivem num ambiente protegido e seguro num *ratio* professor/aluno baixo. O relacionamento entre alunos e professores é marcado por compreensão e afecto. Em Summerhill, procura-se harmonizar as pulsões do indivíduo com o interesse da colectividade. A liberdade é total a não ser quando põe em perigo a saúde do indivíduo ou o bem-estar da comunidade. O processo educativo centra-se no desenvolvimento das capacidades do educando - aquele que aprende é responsabilizado pela sua própria aprendizagem, de forma autónoma e independente (Neill, 1971).

Os princípios psicopedagógicos que sobressaem deste modelo são, por exemplo, a aprendizagem centrada no sujeito, a auto - aprendizagem e a auto - avaliação e a atmosfera emocional positiva e empática.

Numa **perspectiva comportamentalista**, o ser humano é, fundamentalmente, um organismo que reage a estímulos externos e a aprendizagem surge como a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência (Rafael, 2005a).

Esta teoria da aprendizagem defende a utilização de técnicas orientadas para a acção, que dêem controle ao sujeito sobre a sua vida, para resolver problemas interpessoais, emocionais e de tomada de decisão.

Skinner (1904-1990) representa a tradição comportamentalista-associacionista da aprendizagem. Baseia o seu conceito de aprendizagem nos factos experimentais relativos ao condicionamento operante que ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando consequentemente a taxa de resposta. Defende a acção directa e automática dos agentes do reforço, a sobrevivência/adaptação como necessidade básica e processo simultaneamente inicial e final de todo o desenvolvimento bio-psicológico dos organismos vivos.

Para Skinner, o paradigma básico da aprendizagem envolve a interacção entre o organismo e o meio, considerando as circunstâncias em que a resposta/comportamento ocorre, a resposta/comportamento e as consequências da resposta/comportamento. Isto é, a modificação do comportamento deve-se ao que ocorre depois da sua ocorrência e em consequência do mesmo. A interrelação entre estas dimensões define o que se designa por contingências de um comportamento.

Os princípios básicos do seu modelo são o reforço positivo, reforço negativo, punição positiva, punição negativa e extinção operante.

De acordo com o condicionamento operante de Skinner, para que o sujeito adquira conhecimentos/aprendizagens, terá de estar equipado com um conjunto específico de respostas. O papel do docente será organizar as sequências de reforço apropriadas ao aprendente e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta directa do sujeito.

As implicações educativas desta teoria passam por entender o professor como líder e programador do desenvolvimento do educando; pela crença de que educar é ensinar algo; pelo ensino programado como o modelo didáctico ideal; pela pedagogia regida por normas empíricas onde os resultados têm um papel de relevo; pela coacção sobre o educando no

processo de aprendizagem e pela condução do educando para agir como deve ser (Marques, 1999).

Nesta linha comportamentalista, Albert *Bandura* (1925 – presente) demonstrou que é possível aprender uma grande variedade de comportamentos sem que se torne necessária a experiência directa acompanhada das respectivas consequências. De acordo com o seu paradigma, grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de modelos sociais e das suas respectivas consequências. A aprendizagem social postula que a aprendizagem ocorre quando os comportamentos de um modelo servem como estímulo para pensamentos, atitudes ou comportamentos para outros sujeitos. Para que ocorra esta aprendizagem o sujeito deverá ser capaz de prestar atenção e reter/memorizar a informação apresentada pelo modelo. Este paradigma coloca o fulcro da aprendizagem na interacção entre situação observada e processos cognitivos do observador, fazendo a transição entre as perspectivas comportamentalistas e as cognitivistas (Gonçalves, 1990; Soares, 2006).

Segundo este paradigma, o ser humano vive em interacção com o meio e com os parceiros sociais. Por isso, grande parte das suas aprendizagens são realizadas através da observação de outras pessoas, da imitação de comportamentos, da escolha de modelos sociais como guias para as suas próprias acções.

Os processos vicariantes, simbólicos e auto-regulatórios são fundamentais para o funcionamento psicológico que ocorre na interacção recíproca entre determinantes de natureza cognitiva, de natureza comportamental e situacionais. Muitos comportamentos são aprendidos em contextos sociais, por observação directa de modelos exteriores ao observador (Rafael, 2005a).

A aprendizagem por observação aproveita a experiência alheia, permite poupar tempo e energia cognitiva e acelera os processos de aprendizagem nos campos linguístico e social (Marques, 1999).

Aprende-se por observação, imitação e/ou por repetição, por exemplo, (1) a colocar questões para identificar necessidades do interlocutor e para confirmar se a sua mensagem foi compreendida, (2) a estar atento a sinais não verbais do interlocutor para saber se ele o está a seguir, (3) a reformular as mensagens para garantir uma melhor compreensão, (4) a escutar activamente os outros para perceber os seus pontos de vista e ajustar a

comunicação de forma efectiva, (5) a utilizar uma linguagem clara e a dar exemplos concretos que ilustrem a ideia que se quer transmitir, (6) a encorajar os colegas a manterem-se informados e a partilharem essa informação, (7) a consultar fontes de informação disponíveis e/ou pessoas envolvidas no problema/situação (Ceitil, 2006).

Os princípios psicopedagógicos que destacamos deste modelo são a apresentação de estímulos, o condicionamento (operante), o reforço e conhecimento de resultados, apresentação de conteúdos em sequências curtas e a prática.

Para os **cognitivistas**, o Homem não se limita a responder a estímulos, mas interpreta, organiza, dá significado à informação que recebe. Não se constitui como um mero receptor, mas como um agente activo da sua própria aprendizagem. Neste modelo, valoriza-se o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com *Piaget* (1896-1980), citado por Tavares & Alarcão (1999), o conhecimento acontece na interacção sujeito/meio e é construído com base em conhecimentos anteriores. São as estruturas cognitivas que permitem ao sujeito compreender, pensar e resolver problemas. Valoriza o papel dos esquemas cognitivos nos comportamentos do sujeito e a sua capacidade organizante face aos estímulos do ambiente – faz parte da natureza humana organizar as suas experiências e adaptá-las ao que foi experimentado. Entende que a inteligência se constitui como a totalidade das estruturas de que dispõe um organismo num determinado período do seu desenvolvimento.

Piaget, enquanto cognitivista, considera que a mente humana é um sistema complexo que recebe, selecciona, codifica, transforma e comunica a informação significativa para o sujeito. Através de um mecanismo de retroacção anula o erro e reforça a correcção, dando origem à formação do conhecimento declarativo e procedimental que, em interdependência constante, explicam a adaptação do sujeito ao mundo que o rodeia.

Piaget defende, assim, uma continuidade funcional entre a vida e o pensamento, considerando a inteligência como uma forma de adaptação que se vai diferenciando ao longo do desenvolvimento do sujeito numa trajectória sequencial (Matta, 2001).

Estimular no educando a formação de destrezas cognitivas, planificar o ensino tendo em conta e adaptando-se às possibilidades intelectuais de cada fase do desenvolvimento cognitivo, procurar a participação activa dos alunos nas tarefas, proporcionar um ambiente educativo enriquecedor em estímulos intelectuais que levem à

aprendizagem pela descoberta são apenas algumas das implicações educativas da sua teoria (Marques, 1999).

Bruner (1915 - presente), tal como *Piaget*, dá uma grande atenção aos processos cognitivos, focalizando a sua atenção no pressuposto de que não é possível estudar o processo psicológico fora do seu contexto, uma vez que ele é pluridimensional. A selecção da informação, a criação de hipóteses e a tomada de decisão são imprescindíveis ao processo de integração de novas experiências de conhecimento. Entende a cultura, a educação e a escola como fundamentais na construção de competências essenciais para lidar com a realidade da sociedade e discute a importância da aprendizagem por observação, da utilização de instrumentos, do jogo e da linguagem na adaptação do sujeito. Aposta na interdisciplinaridade e no trabalho de equipa como pilares da acção psicológica e na aprendizagem pela descoberta (resolução de problemas) como fonte de motivação. Esta forma de aprendizagem requer um pensamento intuitivo e analítico e processa-se do simples ao complexo, do concreto ao abstracto, do específico ao geral.

Bruner propõe a utilização de actividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados como estratégias de auto-motivação. Visa a acção do sujeito e aposta na capacidade do professor para colocar questões que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, promovam o pensamento (Rafael, 2005b).

Como princípios psicopedagógicos deste modelo, destacamos, a título de exemplo, a motivação, o desenvolvimento de expectativas, a compreensão, a relação novo-adquirido, a sistematização ou a transferência para situações análogas.

Com esta contextualização mostrámos uma perspectiva integrada do desenvolvimento humano sustentada numa visão integrada e eclética do processo de ensino/aprendizagem.

De seguida, apresentamos as teorias para a tomada de decisão, considerando-as como indicadores explicativos da mudança comportamental.

As teorias para a tomada de decisão dão uma contribuição preciosa na explicação dos processos que podem prever, explicar e mudar os comportamentos. Abordaremos de

forma sucinta o modelo da cognição social – contributos da **teoria sócio-cognitiva**, da **teoria da acção ponderada** e da **teoria do comportamento planeado**.

A *teoria sócio-cognitiva* reconhece as origens sociais do pensamento e da acção humana, bem como o contributo dos processos cognitivos, afectivos e comportamentais. Segundo esta teoria, a modificação do comportamento é mediada por um mecanismo cognitivo, a auto-eficácia, que permite exercer controlo sobre o comportamento (Soares, 2006).

O conceito de auto-eficácia refere-se à crença de que se é capaz de desempenhar o comportamento desejado, numa situação específica, compreendendo a expectativa de eficácia e de resultado. Por expectativa de eficácia entende-se a convicção de que se é capaz de executar com sucesso o comportamento necessário para produzir os resultados desejados, acredita-se que se é capaz de levar a cabo determinado comportamento. Por expectativa de resultado, a estimativa de que um dado comportamento conduzirá a determinado resultado, ou seja, as consequências positivas ou negativas esperadas como consequência da implementação de um determinado comportamento.

A percepção de auto-eficácia poderá determinar o facto de um sujeito encetar determinado comportamento, o grau de persistência nesse comportamento e o sucesso no seu desempenho (Godin, 1994).

Para o desenvolvimento da percepção de auto-eficácia, o sujeito depende de um conjunto de factores: experiências de competência pessoal, experiência vicariante, sinais fisiológicos (induzem a uma interpretação do estado emocional relativo ao comportamento) e persuasão verbal (Calmeiro & Matos, 2000, 2004).

A percepção de auto-eficácia tem influência na percepção de controlo sobre os comportamentos modificáveis e sobre as condições de envolvimento do sujeito. Para o sucesso de uma intervenção é importante dotar os sujeitos com competências e crenças de eficácia que lhes permitam alterar as influências sociais que lhes moldam e regulam os hábitos. A auto-eficácia é, assim, importante ao nível da capacidade de auto-regulação do indivíduo e da mobilização dos recursos para manutenção na actividade em questão.

A *teoria da acção ponderada* de Ajzen & Fishbein (1980), assume que grande parte do comportamento humano resulta de controlo voluntário e enfatiza as causas racionais do comportamento. Defende que as intenções de um comportamento específico são influenciadas pela interacção entre as atitudes e os factores sociais, interpretando o

comportamento social como resultado de uma tomada de decisão individual. Assume que a maioria dos comportamentos estão sob controlo volitivo e que a intenção que uma pessoa tem para a realização de determinado comportamento é o determinante imediato do comportamento e o melhor e único preditor do mesmo (Godin, 1994).

A atitude do sujeito diz respeito aos seus sentimentos acerca do eventual comportamento, sendo induzida pela crença de que determinadas consequências ocorrem se o comportamento for adoptado e pela avaliação pessoal dessas consequências.

A percepção do indivíduo acerca das influências sociais determina-se pelas crenças normativas do sujeito ou norma(s) subjectiva(s) (percepção pessoal sobre se a maioria das pessoas que são importantes na sua vida pensam que deve ou não realizar determinado comportamento).

De acordo com a teoria da acção ponderada, o determinante imediato do comportamento é a intenção (grau motivacional para a execução). A intenção é, por sua vez, determinada pelas atitudes face ao comportamento em questão e pelo grau de pressão percebido pelas normas que se execute determinado comportamento (norma subjectiva) – a intenção é determinada por estes dois factores: a atitude face ao comportamento e a norma subjectiva.

As atitudes são determinadas pelas crenças comportamentais (custos/benefícios) e pela avaliação dos resultados (favoráveis/desfavoráveis). As normas subjectivas são determinadas pelas crenças normativas (pressão que as pessoas percebem dos outros para realizar um determinado comportamento) e pela motivação da pessoa para dar uma resposta favorável às expectativas ou desejos dos outros.

A influência de variáveis externas, como a personalidade e outras variáveis sócio-culturais, reflecte-se no comportamento através de atitudes e das considerações normativas.

A *teoria do comportamento planeado* (Ajzen, 1985) resulta da adição de uma nova variável à teoria anterior. Reconhece que as intenções não são frequentemente implementadas devido à incapacidade de desempenho, às barreiras situacionais ou à instabilidade das próprias intenções e introduz o conceito de controlo comportamental percebido – facilidade ou dificuldade percebida quanto à execução do comportamento. Crença do indivíduo nas suas próprias capacidades que afecta o que quer fazer e dita a

quantidade de esforço que vai mobilizar para a acção. Segundo Soares (2006), a percepção de controlo do comportamento determina-se por dois factores: as crenças de controlo e o poder de controlo e incluem factores de controlo interno (como informações, deficiências pessoais, competências e emoções) e factores de controlo externo (como oportunidades, barreiras e dependência de outros).

A percepção de controlo do comportamento, as atitudes do indivíduo e as normas subjectivas têm a capacidade de determinar a intenção.

A associação da teoria da acção ponderada e da teoria do comportamento planeado tem sido aplicada na predição de comportamentos relacionados com a saúde, havendo estudos que mostram que as *atitudes* e as *intenções* estão relacionadas com consumo de tabaco e prática de exercício físico ou perda de peso. Estes mesmos estudos revelam que a *intenção* é um dos factores preditivos da participação em programas de promoção de saúde (Calmeiro & Matos, 2004).

Realizado este enquadramento geral, damos a conhecer programas de promoção de competências para adolescentes e jovens adultos.

4.3. Programas de promoção de competências transversais

Os programas de promoção de competências transversais que a seguir se apresentam visam o desenvolvimento de competências como a formulação de objectivos, a resolução de problemas ou a comunicação interpessoal. Procuram desenvolver competências sociais, cognitivas ou afectivas. Focalizando-se no interior da pessoa, pretendem clarificar convicções e contribuir para a mudança positiva através da expansão de potencialidades pessoais e sociais. Dirigem-se a jovens que estão em processo de definição de um projecto de vida. Podem, no entanto, ser dirigidos a outras faixas etárias desde que sejam realizadas as adaptações convenientes.

De entre vários programas (por exemplo, Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales, de Arándiga & Tortosa, 1994; Programa Instrucional para o Crescimento e a Auto-Realização Pessoal – PIECAP, de Hernández & Ciego, 1990; Programa de Promoção Cognitiva, de Almeida & Morais, 1997; Programa Deusto 14-16, de Pampliega & Pérez, 1997; Programa de Formação em Gestão do Stresse para Profissionais de Educação e Saúde, de Jesus, 1998 ou Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo, de Cruz & Mozaira, 2001), elegemos o Programa *Goal*, de Danish e colaboradores (1992), o Programa de Promoção de Competências Sociais, de Matos e colaboradores (1997), o Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional de Hernández & Hernández (2001) e o Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais de Jardim & Pereira (2004ab).

Seleccionámos quatro programas com o objectivo de reflectirmos sobre a prossecução de competências cognitivas, sociais, afectivas, transversais e específicas.

4.3.1. Programa “GOAL” – *Going for the Goal* (Danish *et al.*, 1992)

O Programa GOAL - *Going for the Goal* é da autoria de Steven J. Danish, Aleta L. Meyer, J. Mark Mash, Catherine W. Howard, Sherman J. Curl, John P. Brunelle e Susanna Owens, da Virginia Commonwealth University (EUA) e data do ano de 1992.

Foi traduzido e adaptado para português por José Cruz, Cláudia Dias, António Rui Gomes, Mariana Cardoso, Daniela Gomes, Helena Oliveira, Manuel Pereira e André Alves, equipa do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, em 1998, tendo sido denominado por Programa Goal - *Lutar pelos objetivos*.

Este programa organiza-se à volta de dois manuais, um para o formador e outro para o estudante.

Tem como **destinatários** estudantes (crianças e adolescentes) com problemas comportamentais e com idades entre os 10 e os 14 anos. A intervenção decorre em meio escolar e a administração é feita em grupo, colectivamente.

Os principais **objetivos** a atingir com o Programa *Goal* passam por: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que desenvolvam a resiliência nos adolescentes para que possam aprender estratégias de planeamento do futuro, aprender a tomar decisões e a recorrer à ajuda dos outros sempre que necessário.

O adolescente de sucesso é aquele que possui as competências de vida necessárias para ser bem sucedido no meio onde vive (família, escola e comunidade), que é capaz de processar informação de múltiplas fontes e comunicar com clareza com os pares e adultos. É capaz de se adaptar a diferentes ambientes educacionais e laborais, aprendendo a aprender. É um bom cidadão, participando nas actividades da comunidade e preocupando-se com o bem estar dos seus pares, actuando eticamente de acordo com o “certo” e o “errado”. É um ser saudável, que sabe ao que dizer sim (Danish, Nellen & Owens, 1996; Dias, 2003, Jardim & Pereira, 2006). Neste sentido, este programa tem como objectivo ensinar o sentido do controle pessoal e confiança no futuro de forma a poderem ser tomadas decisões ajustadas às situações. Visa, igualmente, ensinar a cidadania.

Os seus respectivos autores consideram que os **conteúdos** do programa visam o desenvolvimento de competências psicológicas e de vida, importantes em diferentes cenários do jovem estudante.

As competências a promover são: (1) identificação de objectivos de vida positivos; (2) importância de nos centrarmos no processo de concretização de objectivos; (3) uso de um modelo geral de resolução de problemas; (4) identificação de comportamentos que podem comprometer a saúde e que podem impedir a obtenção dos objectivos; (5) identificação de comportamentos de promoção de saúde que podem facilitar a concretização dos objectivos; (6) importância de procurar e criar estruturas de apoio social; (7) identificação de formas de transferir estas competências de uma situação ou contexto de vida para outros (Danish, 1997; Dias, Cruz & Danish, 2001; Dias, 2003).

Quanto à **metodologia**, o Programa *Goal* desenrola-se ao longo de 10 sessões, nas quais as actividades de carácter essencialmente lúdico irão promover uma reflexão individual sobre como cada qual se vê no mundo, nas suas relações consigo e com os outros. Cada sessão tem uma duração média de sessenta minutos.

Num primeiro encontro, os sujeitos são motivados para a participação no programa e convidados a participar. Aceite a proposta, começam as sessões.

Na primeira sessão, faz-se a apresentação de todos os elementos que vão participar e distribui-se o material que vai ser objecto de trabalho ao longo das sessões. Identificam-se exploradores e destruidores de objectivos e sonha-se com o futuro.

Todas as outras sessões começam com uma revisão da sessão anterior. De seguida, lê-se uma pequena peça/história que introduz o novo material a trabalhar.

Na última sessão faz-se uma revisão do que os estudantes aprenderam ao longo do programa e procura-se que assumam um compromisso de continuação do trabalho. De acordo com Cruz, Dias, Cardoso, Gomes, Oliveira, Pereira & Alves, 1998ab e Dias, Cruz & Danish, 2001, o programa encontra-se assim organizado:

1.^a Sessão, “*dare to dream*” (atreve-te a sonhar). Apresentação do programa e dos líderes. Os estudantes discutem a importância dos sonhos e sonham com o seu futuro.

2.^a Sessão, “*setting goals*” (formular objectivos). Transformação dos sonhos em objectivos. Os estudantes aprendem que um objectivo é definido como um sonho que tem que se trabalhar muito para ser atingido. Aprendem a importância de estabelecer

objectivos; praticam e reconhecem objectivos que podem concretizar, objectivos positivos, específicos, importantes e controláveis.

3.^a Sessão, “*making your goal reachable*” (tornar o teu sonho alcançável). Definição de um objectivo alcançável baseado no sonho. Os estudantes aplicam o que aprenderam na 2.^a sessão. Definem um objectivo que possam atingir nos próximos dois meses.

4.^a Sessão, “*making a goal ladder*” (construir uma escada de objectivos). Planificação de objectivos. Aprendem como fazer um plano de forma a atingirem o seu objectivo, identificando todos os passos necessários para o atingirem e colocando-os em ordem numa escada de objectivos.

5.^a Sessão, “*roadblocks to reaching goals*” (identificar obstáculos à concretização de objectivos). Os estudantes aprendem como vários obstáculos (exemplo: abuso de drogas, gravidez na adolescência, violência, abandono escolar e/ou falta de auto-confiança) os podem impedir de atingir os seus objectivos.

6.^a Sessão, “*overcoming roadblocks*” (ultrapassar os obstáculos). Os sujeitos aprendem e praticam uma estratégia de resolução de problemas chamada PPAR (P = pára e esfria os ânimos; P = pensa em todas as possibilidades; A = antecipa as consequências de cada escolha; R = responde à melhor escolha).

7.^a Sessão, “*seeking help from others*” (procurar ajuda dos outros). Os sujeitos aprendem a importância de procurar apoio social de forma a atingirem os seus objectivos e identificam uma equipa de sonho de dez indivíduos (família, amigos e modelos) que os podem ajudar a atingir os seus objectivos.

8.^a Sessão, “*rebounds and rewards*” (ressaltos e recompensas - tentativas para a prossecução dos objectivos). Os estudantes aprendem a fazer ressaltos (tornar a tentar) quando um objectivo ou um passo na escada dos objectivos se torna muito difícil de atingir. Também desenvolvem um plano de recompensa pessoal por estas realizações.

9.^a Sessão, “*identifying and building on your strengths*” (identificar e promover qualidades e capacidades). Os estudantes identificam as suas forças pessoais (qualidades/pontos fortes) e as estratégias necessárias para desenvolver as suas competências. Também são questionados sobre uma área em que querem melhorar e são convidados a planificar essa melhoria.

10.^a Sessão, “*going for your goal*” (lutar pelo teu objectivo). Revisão e compromisso. Realização de um jogo que proporciona uma oportunidade para os estudantes integrarem e aplicarem a informação recebida nas nove sessões anteriores.

Como se pode verificar, o Programa *Goal* promove competências comportamentais (por exemplo, aprender a comunicar eficazmente com pais e adultos) e cognitivas (por exemplo, aprender a estabelecer objectivos, a planificar, a tomar decisões, a procurar informações). Envolve o ensino de competências pessoais para que os adolescentes possam desenvolver comportamentos de promoção de saúde e prevenir comportamentos comprometedores de saúde. Pretende promover no jovem adolescente resiliências para ultrapassar os efeitos de comportamentos passados comprometedores de saúde, ensinando-lhes o auto-controle e auto-confiança sobre o seu futuro. Defende que as competências são aprendidas através da demonstração, do modelamento e da prática e que a comunicação entre todos os elementos envolvidos é determinante para o sucesso do trabalho a desenvolver (Danish *et al.*, 1996; Dias, 2003).

É um programa aplicado a estudantes mais novos por estudantes-formadores seleccionados cuidadosamente e bem treinados (*peer leaders*).

Para liderar este programa, os estudantes-formadores, aprendem algumas competências: (1) como ensinar competências a outros (requer a definição e a descrição da competência; a compreensão dos motivos/razões subjacentes à aprendizagem da competência e a demonstração/prática da competência) e (2) como gerir/liderar uma discussão (saber usar/colocar questões abertas; saber utilizar os comentários dos estudantes e reflectir sobre eles e saber usar exemplos pessoais).

Os líderes, estudantes-formadores, terão que ter os requisitos de competências de vida necessários para ter sucesso, a capacidade de se comprometer e conhecimentos para ajudar os outros (Danish, 1996; Danish & Nellen, 1997).

Quem ensina competências deve ser sensível às diferenças desenvolvimentais, individuais e contextuais. Deve ter consciência de que as competências de vida necessárias podem não ser as mesmas para indivíduos de diferentes idades, etnias, grupos raciais, ou grupos sócio-económicos (Danish, 1997; Dias *et al.*, 2001).

Ao longo das sessões os líderes deverão ganhar o respeito dos estudantes e criar um ambiente agradável à aprendizagem. A comunicação de regras de funcionamento contribuirá para esse ambiente de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de diversão, alegria e bem-estar (Cruz *et al.*, 1998a).

Os estudantes-formadores ajudam os outros (indivíduos, famílias, organizações e/ou comunidade) a atingir o seu potencial, a identificar objectivos relacionados com as suas possibilidades; inspiram-lhes confiança para atingirem os objectivos; ensinam-lhes a desenvolver e a implementar um plano para atingirem tais objectivos; encorajam-nos a partilhar o que aprenderam com outros indivíduos da sua comunidade.

O Programa *Goal* já foi **implementado** junto de mais de 25.000 adolescentes americanos, australianos e neo zelandeses.

Em Portugal, a sua aplicação foi feita junto de trinta e cinco estudantes do Ensino Básico (Dias, 2003).

A **avaliação** faz parte integrante da intervenção e, neste programa, sugere-se uma avaliação pré e pós intervenção.

Os resultados obtidos com este programa referem maior sucesso escolar e menor envolvimento em comportamentos de risco e de agressividade (Dias *et al.*, 2001; Matos, 2005).

As percepções dos sujeitos sobre a sua participação no programa indicam que os estudantes atribuíram ao programa a facilidade com que trabalhavam para atingirem os seus objectivos; a capacidade de concentração nas etapas necessárias para atingir os seus objectivos; a aprendizagem de exploração de opções na resolução de problemas e o desejo de querer continuar a aplicar estas competências ao longo das suas vidas (Dias *et al.*, 2001).

De acordo com Danish e colaboradores (1996, 1997), os adolescentes envolvidos no programa aprenderam a informação que o programa ensinou, mostraram estar aptos para atingir os objectivos que tinham formulado e demonstraram ter realizado aprendizagens no âmbito da formulação de objectivos (consideraram que a sua participação no programa os ajudou a focalizar a atenção nos passos de que precisavam

para atingir os objectivos, em vez de a focalizarem apenas nos resultados). Avaliaram o programa como sendo divertido, útil e importante.

Em 1996 ganhou o **prémio** *Lela Rowland Prevention Award* dado pela Associação Americana de Saúde Mental (*National Mental Health Association's*), tendo também já sido homenageado pelo Departamento Norte-Americano de Saúde e Serviços Humanos para a Prevenção da Violência (Dias *et al.*, 2001). Estes prémios demonstram também a validade do Programa.

4.3.2. Programa de Promoção de Competências Sociais (Matos, 1997)

O Programa de Promoção de Competências Sociais data do ano de 1997. É um projecto da autoria de Ana Silva, António Santinha Duarte Alão, Jorge Alves, Miguel Sampaio e Sónia Carvalho, coordenado por Margarida Matos, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Foi editado pelo Ministério da Educação, enquadrado no PPES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde.

Destina-se a crianças nos primeiros anos de escolaridade, adolescentes do ensino secundário e adolescentes tutelados, com idades compreendidas entre os 8-10 anos e os 13-15 anos.

Preferencialmente, deve ser utilizado com grupos de 10 a 12 elementos. Caso o grupo venha a ser maior, sugere-se a presença de um monitor por cada cinco alunos. No mínimo, os grupos deverão ser assegurados por dois monitores.

A intervenção decorre em meio escolar e institucional.

Os principais **objectivos** a atingir com o Programa de Promoção de Competências Sociais passam por: ajudar as crianças e adolescentes a desenvolverem capacidades pessoais e relacionais, permitindo a cada indivíduo reflectir sobre o modo como se relaciona com os outros, encontrando alternativas adequadas à situação (Matos, 1997, 1998; Matos *et al.*, 2000).

Pretende permitir às crianças e jovens conhecer melhor o seu corpo e as suas capacidades relacionais, procurando prevenir problemas de comportamento social. Visa o desenvolvimento de competências que promovam a inserção social, a harmonia com os outros, a cooperação, a comunicação verbal e não verbal, a identificação e solução de problemas, a identificação de diferentes tipos de interacção e sua adequação a diferentes situações do quotidiano (Matos, 2005).

Relativamente aos **conteúdos**, o programa incide em particular sobre alguns aspectos da *comunicação não verbal* (postura, espaço interpessoal, gesticulação, expressão facial, contacto visual, aparência física, sorriso e voz), da *assertividade* (cumprimentar, responder a pedidos difíceis, dar e receber elogios, exprimir desacordo, defender uma opinião, convencer alguém, lidar com a injustiça, lidar com a recusa) e da *resolução de problemas sociais* (compreender e pensar, procurar alternativas, antecipar consequências, escolher alternativas, aplicação das alternativas escolhidas, avaliação das consequências), no domínio das competências sociais (Nogueira, 2000).

Coloca um especial enfoque no corpo e no movimento enquanto objecto e meio de intervenção na área do comportamento social.

No sentido de desenvolver a comunicação e a resolução de problemas promove a análise dos comportamentos relacionais usuais (nos seus aspectos verbais e não verbais) e a reflexão em grupo sobre as vantagens/inconvenientes de diferentes formas de relacionamento interpessoal e sobre distintas formas de resolução de problemas. Possibilita a aprendizagem de um método de resolução de problemas; a análise e modificação de determinadas cognições associadas a sequências habituais de comportamentos; a manutenção e generalização das aquisições adquiridas ao longo das sessões.

Para promover a assertividade exercita a distinção entre assertivo/inibido/agressivo e entre negociar/combinar/exprimir uma opinião. Ensina a importância de dizer que não e de expressar sentimentos. Identifica estados de tristeza e de nervosismo e encontra estratégias para lidar com as alterações de humor e ansiedade (Matos, 2005; Matos *et al.*, 2000).

De acordo com Matos (1997, 1998, 2005), o programa **desenrola-se ao longo de 12 sessões** com uma duração média de oitenta minutos. Cada sessão contempla momentos de dramatização, diálogo em grupo, resolução de problemas, vivência de situações sociais,

jogos de cooperação, retorno à calma/relaxamento, comentário acerca da sessão, indicação de trabalhos de casa.

Focaliza a sua atenção no trabalho de consciencialização corporal e no jogo enquanto espaço de interacção social, de solução de problemas e de regras de funcionamento social.

Apresenta um conjunto de situações diversificadas, com objectivos comuns, ajustadas ao grupo-alvo, procurando motivar os sujeitos para a participação e continuação no programa.

Através de actividades lúdicas e da reflexão sobre a forma como cada um se relaciona com o mundo físico e social, procura facilitar o reconhecimento das respectivas capacidades e a possibilidade de as aplicar no meio em que vive (escola, casa, comunidade local). As actividades propostas, incluídas em sete situações de trabalho, procuram que os jovens experimentem momentos de descontração, bem-estar e de alegria:

1. Comunicação não verbal: desenvolver a consciência do corpo e das suas possibilidades expressivas na comunicação interpessoal através de exercícios de consciencialização corporal e de comunicação não verbal (deslocamentos, equilíbrio, dissociação segmentar, exercícios rítmicos com segmentos corporais);

2. Informação sobre o impacto do programa na sua generalização à vida do dia a dia: desenvolver competências de comunicação verbal (ouvir/falar) e generalizar ao quotidiano (verificar as vivências de cada um na realidade). Diálogo em grupo desenvolvendo a escuta activa e a capacidade de expressão verbal.

3. Solução de problemas e gestão de conflitos: desenvolver a capacidade de planeamento e de realização em colaboração. Exercícios em grupo de identificação de problemas, pesquisa de alternativas e antecipação de consequências, tomada de decisão, passagem à prática, em grupo.

4. Simulação/dramatização de situações: trabalhar sobre o estímulo (compreender a situação, percepção adequada de situações sociais); sobre o processamento (codificação/alternativas) e sobre a resposta (realizar/utilizar competências sociais básicas). Identificar alternativas afirmativas/assertivas, passivas/agressivas. Desenvolver competências de percepção, análise e realização, que permitam ao sujeito otimizar o seu relacionamento interpessoal. Dramatização de soluções relacionais problemáticas relevantes no universo relacional do jovem.

5. Jogo de regras: respeitar a regra como organizadora do espaço/tempo de um encontro social. Desenvolver competências de relacionamento interpessoal em actividades (de carácter lúdico) diversificadas ou próximas das vivências reais dos sujeitos. Exercícios de cooperação e jogos colectivos com regras adaptadas (jogos de bola, gincanas, etc).

6. Descontração: sentir o corpo em tranquilidade. Exercícios de descontração, deitados, com ou sem sugestões para descontração, com ou sem música.

7. Partilha de experiências/trabalho de casa: generalizar o trabalho da sessão à vivência do dia a dia. Discussão sobre a sessão e exercícios de aplicação na vida quotidiana.

O programa solicita ao **facilitador das aprendizagens** que tenha em atenção as características dos grupos, o espaço e o material a utilizar (preferencialmente o grupo não deve exceder os 15 elementos, o espaço deve ser amplo, o material adequado); que capte e mantenha a atenção dos participantes, adequando a sua postura ao grupo; que mostre disponibilidade e abertura para as sugestões dos alunos, numa posição de proximidade e de mediador às actividades; que fomente e valorize a reflexão como processo de construção de competências.

Em Portugal, o programa **foi aplicado** a jovens sujeitos a medidas tutelares pelo Tribunal de Menores do Sistema de Justiça Português com comportamentos anti-sociais (Matos, 1997; Matos *et al.*, 2000), a crianças do Ensino Básico e a adolescentes do Ensino Secundário integrados em turmas de risco, na escola do Ensino Regular (Matos, 1998).

Adaptaram-se e avaliaram-se os efeitos deste programa para adolescentes em acompanhamento na comunidade (jovens sujeitos a medidas tutelares pelo Tribunal de Menores do Sistema de Justiça Português) ao longo de 23 sessões, com a duração média de noventa minutos cada. Neste estudo procurou-se, essencialmente, trabalhar a resolução de problemas e a assertividade.

A **avaliação** deste programa tem como finalidade fornecer indicadores da aceitação e do impacto que as situações propostas tiveram no grupo. Fornece dados relativos à integração dos conteúdos e da sua transferência para outros contextos do quotidiano dos sujeitos.

Pretende situar-se numa perspectiva preventiva, de âmbito terapêutico, no sentido em que procura controlar o impacto de uma vivência na realidade da vida diária do sujeito.

Relativamente ao estudo com participantes sujeitos a medidas tutelares, a avaliação propõe-se ser contínua, utilizando diferentes instrumentos (grelha de avaliação diária a ser preenchida pelos técnicos e a auto-avaliação dos participantes).

No que se refere à auto-avaliação, o programa solicita a resposta a questionários antes e depois da aplicação do programa (traduzidos e adaptados à realidade portuguesa) e a avaliação sessão a sessão. Os alunos são convidados a registar o seu comportamento durante a sessão e o seu agrado/desagrado pela mesma, numa escala de 1 (mau) a 3 (bom).

Pela avaliação contínua, Matos e colaboradores (2000) concluem que diminuiu a agressividade e a impulsividade e, por outro lado, aumentou a capacidade para gerar soluções e de auto-controlo dos participantes.

Com o decorrer das sessões, a capacidade de verbalização e reflexão dos jovens foi aumentando, notando-se uma maior capacidade de gerar alternativas pró-sociais para os problemas propostos. Os jovens adquiriram as rotinas relacionadas com o trabalho e desenvolveram competências de empatia com os técnicos.

No que respeita à avaliação de crianças do Ensino Básico e adolescentes a frequentar o Ensino Secundário, utilizaram-se várias fontes: auto-avaliação, avaliação pelos pares, avaliação pelos professores e pela família recorrendo-se a questionários (traduzidos e adaptados à realidade portuguesa) e a sociogramas de nomeação e de classificação.

A avaliação inicial, contínua, final e longitudinal, baseou-se, fundamentalmente, em critérios comportamentais.

Os resultados sugerem que o programa produziu uma evolução positiva e acautelou uma evolução negativa, produzindo um efeito preventivo em termos de ocorrência de comportamentos anti-social. Os participantes relatam ter sido uma experiência enriquecedora, válida, pertinente, promotora de bem-estar (Matos, 1998, 2005).

4.3.3. Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional – PIELLE (Hernández & Hernández, 2001)

O Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (PIELE), é da autoria de P. Hernández Hernández e M. Dolores Garcia Hernández, da Universidade de La Laguna. Data do ano de 2001.

É um programa do tipo cognitivo-motivacional que se desenvolve em situações de ensino/aprendizagem e se fundamenta em critérios e em estratégias psicopedagógicas.

Destina-se a crianças e adolescentes (a partir dos 10 anos, mas especialmente a alunos entre os 10 e os 15 anos), sendo uma intervenção que decorre em meio escolar, seja de forma individual ou colectiva.

O **objectivo principal** deste programa é o desenvolvimento afectivo e social de crianças e jovens.

Pretende potenciar o ajustamento e a socialização pessoal através da promoção de um conceito positivo de si próprio, da capacidade de tolerância e de superação de problemas. Procura o desenvolvimento social através da compreensão, da comunicação e da colaboração com os outros, contribuindo para uma educação integral e preparando o aluno não só para conhecer e pensar, mas também para saber viver. Visa, assim, a satisfação e a saúde mental dos alunos.

Propõe fomentar o auto-conceito; reduzir os medos; superar a tristeza; desenvolver a capacidade para tolerar a frustração e superar os problemas; reduzir os sentimentos de culpabilidade geradores de inadaptação; desenvolver competências que fomentem a eficácia na acção; desenvolver atitudes positivas face à aprendizagem e sua concretização em hábitos e técnicas para um estudo eficaz; analisar a amizade e as relações com outras pessoas; analisar as relações familiares e o desenvolvimento de atitudes de compreensão, autonomia e ajuda à família.

O PIELLE contempla o estudo do auto-conceito (e sua incidência na vida); variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais (que conduzem a atitudes e comportamentos de

inibição, medo ou de frustração e as que levam ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos de auto-afirmação, aceitação da realidade e superação de dificuldades); aborda hábitos e estratégias que favorecem um trabalho eficaz e a sua relação com a satisfação pessoal; procura os aspectos pessoais e sociais que se traduzem numa relação positiva com as outras pessoas; equaciona a família como meio para desenvolver e exercitar atitudes de compreensão, autonomia e ajuda.

Neste programa, o **facilitador das aprendizagens** conhece e compreende as bases teóricas do programa, do seu conteúdo e da sua metodologia: (1) conhece os pressupostos teóricos da formação da inadaptação e entende os modelos essenciais para a sua modificação; (2) conhece em profundidade cada um dos temas a abordar no programa; (3) domina os processos de intervenção grupal e de condução dinâmica do grupo por forma a garantir a eficácia da sua acção; (4) cria um clima de seriedade, de intimidade e confiança no grupo de trabalho, despertando o interesse dos receptores; (5) adopta uma postura de flexibilidade, abertura e reflexibilidade; (6) acredita na eficácia do programa, interiorizando-o e participando activamente nas actividades; (7) acredita no seu potencial enquanto formador e nas possibilidades do contexto para a eficácia do programa.

No que diz respeito à **metodologia**, o programa é constituído por treze unidades, podendo cada uma ser desenvolvida numa ou mais sessões, atendendo ao tempo disponível e ao ritmo do grupo. A duração de cada sessão é, pois, variável, devendo ser adaptada às circunstâncias concretas em que se aplica.

As unidades instrutivas que constituem o programa são: (1) Introdução - Em busca do tesouro; (2) Os medos; (3) O auto-conceito; (4) O que nos põe tristes; (5) Tolerância à frustração; (6) Superação de problemas; (7) A culpabilidade; (8) Como fazer melhor; (9) Atitude positiva face à aprendizagem; (10) Como tirar proveito do estudo; (11) A amizade e as relações com as outras pessoas; (12) A família: a relação com os meus pais; (13) Revisão do trabalho e plano para o futuro.

Estas unidades estão divididas em secções que devem focar as ideias principais, a narração, a elaboração por escrito e a discussão. As actividades propostas passam, assim, por leitura (silenciosa ou em voz alta), respostas escritas, discussão em grupo, psicodrama e exemplificação e realização de compromissos.

As secções correspondem a sub-objectivos específicos que se apoiam em princípios e estratégias psicoeducativas, facilitando a sociabilidade didáctica, a aprendizagem construtivista, a aprendizagem cooperativa, a implicação motivacional e a auto-regulação da mudança.

Desta forma, o programa apresenta uma sequência clara de actuação, possibilitando aos alunos ter acesso aos conteúdos de forma estruturada e através de canais distintos.

O Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (adaptação de Hernández & Garcia, 1983 e Garcia, 1987) **foi aplicado** pelos autores a duas turmas do 6º ano do Ensino Básico (num total de 70 alunos). Aplicaram o programa a três grupos de alunos, diferenciando apenas o tipo de linguagem aplicado: directo ou literal, figurado ou metafórico e misto (directo e figurado).

Foi posteriormente aplicado a 159 alunos pertencentes a 6 turmas do 6º ano do Ensino Básico que foram distribuídos em três grupos equiparados quanto ao nível intelectual e ao nível de adaptação. O grupo I recebeu o programa PIELLE em linguagem directa, o grupo II em linguagem figurada e o grupo III recebeu um programa placebo.

A **avaliação** da eficácia deste tipo de Programa Instrutivo-Emocional foi verificada em várias investigações, utilizando um grupo de controlo (ou controlo-placebo), com análises antes e depois da intervenção, baseadas nas mudanças obtidas em factores de adaptação, nas valorizações dos próprios sujeitos e nas dos responsáveis pelo programa (Hernández y Jiménez, 1983; Garcia, 1987; Departamento de Psicología Educativa, 1985; Hernández *et al.*, 1985; Aciego de Mendoza, 1988; Hernández, Adegó de Mendoza y Garcia, 1991, citados por Hernández & Hernández, 2001).

No estudo de Hernández & Garcia (1983) e de Garcia (1987), os resultados da aplicação do PIELLE a duas turmas do 6º ano do Ensino Básico, num total de 70 alunos, indicaram uma melhoria significativa depois da sua aplicação na adaptação dos sujeitos aos três tipos de linguagem. No grupo de controlo placebo não se verificaram mudanças significativas. No estudo de Garcia (1987), com 159 alunos pertencentes a 6 turmas do 6º ano do Ensino Básico, os resultados mostraram que os grupos que tinham participado no PIELLE, tanto em linguagem directa como em linguagem figurada, apresentavam, depois da intervenção, melhor ajustamento pessoal e social do que os que receberam o programa

placebo. Não apareceram diferenças significativas entre os alunos que receberam o PIELÉ em linguagem directa e os que o fizeram em linguagem figurada. Nesta investigação, os autores registaram persistência das melhorias obtidas, passados oito meses e comprovaram a eficácia do feedback para reduzir a inadaptação pessoal e social e constataram a maior eficácia do professor sobre o psicólogo na administração do PIELÉ (ibidem).

Nestes três programas (Programa GOAL- *going for the goal*, Programa de Promoção de Competências Sociais e Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional), as estratégias de intervenção são precedidas da criação de um clima de confiança recíproca e respeito mútuo, de reciprocidade, de empatia entre o formador e os participantes. De acordo com Carmo (2000), a construção desta relação é determinante na emergência da identidade pessoal e de um projecto de vida em jovens.

O facilitador das aprendizagens procura proporcionar novas experiências ao grupo e a cada um dos seus elementos. Procura promover a experimentação de situações de participação cooperativa, a descoberta, a optimização dos recursos do grupo e de cada um dos elementos permitindo a autonomização progressiva dos sujeitos na resolução de um problema.

4.3.4. Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais - PDCIIP (Jardim & Pereira, 2004)

Para a fase do jovem adulto, os programas em Portugal são quase inexistentes. Saliente-se um dos pioneiros, o Programa de *Peer Counseling* a nível do desenvolvimento dos alunos com problemas (Pereira, 1997, 2005; Pereira *et al.* (2005ab) e o Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – PDCIIP (Jardim & Pereira, 2004).

O PDCIIP é um programa que se enquadra no âmbito da promoção do sucesso académico, tendo sido construído e implementado por Jacinto Jardim e Anabela Pereira em 2004, com o apoio do GAP-SASUC (Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra). Tem como **destinatários** estudantes do Ensino Superior, de todos os anos de escolaridade.

O quadro teórico deste programa considera o desenvolvimento integral do sujeito, envolvendo dimensões como a biológica, a cognitiva, a afectiva, a social, a profissional e a valorativa (Jardim & Pereira, 2005abc). Privilegia a pessoa do estudante e a satisfação das suas necessidades fundamentais, enquanto jovem adulto. Valoriza as potencialidades dos estudantes e a sua vontade de realização e de sucesso.

O PDCIIP é um programa que tem como **objectivo** implementar o desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, com vista ao sucesso na vida académica.

Os participantes no final do programa serão capazes de: (1) identificar os pontos fortes da sua personalidade; (2) fazer uma avaliação positiva de si mesmos; (3) activar potencialidades individuais no sentido da auto-realização; (4) escutar empaticamente; (5) expressar-se assertivamente; (6) reconhecer modos eficazes de apoiar e de ser apoiado; (7) valorizar as ideias e as concretizações originais; (8) colaborar eficazmente em grupos de trabalho; (9) orientar pessoas e grupos na concretização de objectivos; (10) superar positivamente as situações adversas (Jardim & Pereira, 2004ab, 2005abc).

Relativamente aos **conteúdos**, o programa focaliza a sua atenção em competências transversais, como competências intrapessoais (auto-conhecimento, auto-estima, auto-realização e resiliência), competências interpessoais (empatia, assertividade e suporte social) e em competências específicas como criatividade, cooperação e liderança (Jardim & Pereira, 2006).

Em termos **metodológicos**, o programa é constituído por doze sessões, sete sessões presenciais colectivas e cinco estudos individuais a serem realizados por cada um dos participantes como trabalho de casa. Cada sessão (com uma duração média de duas horas) visa o aperfeiçoamento de uma competência, sendo designada por módulo.

Os onze módulos estão estruturados do seguinte modo: (1) “Apontamentos” - anotar a forma como cada competência é percebida; (2) “Mapa” - explicitar o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência; (3) “Ferramentas” - exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência; (4) “Narração” de uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada competência; (5) “Programação” do modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência e (6) “Memorando” dos sucessos e da evolução em cada competência.

O PDCIIP segue uma metodologia activa, baseada na participação dos intervenientes. Recorre a dinâmicas de grupo, a técnicas de *role playing*, *focus group*, entre outras, e privilegia a criatividade e aptidões sociais. Evoca experiências e conhecimentos pessoais, fomenta a realização de jogos interactivos, debates e trabalhos de grupo, a narração de histórias metafóricas alusivas ao módulo em estudo e à exposição sobre a competência em causa.

Além dos trabalhos realizados nas sessões, os participantes aprofundam os conteúdos programáticos individualmente através do preenchimento de fichas de trabalho relativas a cada uma das competências e da realização de tarefas individuais.

Defende que a aprendizagem siga um ritmo rápido, que se criem momentos divertidos e que os participantes atinjam eficazmente os objectivos delineados. É um programa que segue as características de uma formação prática, acentuando-se mais a

vertente experiencial do que a teórica. Constitui-se como uma formação *Rápida, Divertida e Eficaz* (ibidem).

O PDCIIP está organizado nas **sessões** seguintes:

Sessão inicial - Apresentação dos participantes. Recolha de dados pessoais. Resposta a questionários (avaliação prévia).

2.^a Sessão (a trabalhar em grupo) – Auto-conhecimento: Apontamentos sobre os meus pontos fortes. Mapa sobre o significado do auto-conhecimento. Dinâmica “*As minhas fotos na janela de Johari*”. Narração “*A Águia-real*”. Programação (comentários inspirados na narração “*A Águia-real*”). Memorando dos meus sucessos no auto-conhecimento.

3.^a Sessão (a trabalhar individualmente) – Auto-estima: Apontamentos sobre a minha auto-estima. Mapa sobre o significado da auto-estima. Ferramentas para exercitar a minha auto-estima. Narração “*A descoberta do jovem poeta*”. Programação. Memorando dos meus sucessos na auto-estima.

4.^o Sessão (a trabalhar em grupo) – Auto-realização: Apontamentos sobre os meus objectivos. Mapa sobre o significado da auto-realização. Ferramentas para exercitar a minha auto-realização. Narração “*Desenho livre*”. Programação. Memorando dos meus sucessos na auto-realização.

5.^a Sessão (a trabalhar individualmente) – Empatia: Apontamentos sobre o modo como gosto que me escutem. Mapa sobre o significado da empatia. Ferramentas para exercitar a escuta empática. Narração “*Escutar o inaudível*”. Programação. Memorando dos meus sucessos na empatia.

6.^a Sessão (a trabalhar em grupo) – Assertividade: Apontamentos sobre situações em que deveria ter defendido os meus direitos e não o fiz. Mapa sobre o significado da assertividade. Ferramentas para exercitar a assertividade – ficha de observação. Narração “*Pedaços de carvão*”. Programação. Memorando dos meus progressos na assertividade.

7.^a Sessão (a trabalhar individualmente) – Suporte Social: Apontamentos sobre situações em que me senti apoiado por alguém. Mapa sobre o significado do suporte social. Ferramentas para exercitar o suporte social. Narração “*O cepo de Oliveira*”. Programação – círculo de suporte social. Memorando dos meus progressos na assertividade.

8.^a Sessão (a trabalhar em grupo) – Criatividade: Apontamentos sobre três realizações em que fui criativo. Mapa sobre o significado da criatividade. Ferramentas para

exercitar a criatividade. Narração “*A macieira encantada*”. Programação – hábitos que favorecem a criatividade. Memorando dos meus progressos na criatividade.

9.^a Sessão (a trabalhar individualmente) – Cooperação: Apontamentos sobre situações em que fui um bom colaborador. Mapa sobre o significado da cooperação. Ferramentas para exercitar a cooperação. Narração “*A minha velha máquina de escrever*”. Programação – características da pessoa cooperante. Memorando dos meus progressos na assertividade.

10.^a Sessão (a trabalhar em grupo) – Liderança: Apontamentos sobre os três líderes que mais admiro. Mapa sobre o significado de liderança. Ferramentas para exercitar a liderança. Narração “*A galinha dos ovos de ouro*”. Programação – áreas de desenvolvimento da liderança. Memorando do meu perfil de líder.

11.^a Sessão (a trabalhar individualmente) – Resiliência: Apontamentos sobre situações adversas que fui capaz de superar positivamente. Mapa sobre o significado da resiliência. Ferramentas para exercitar a resiliência. Narração “*As rãs no leite*”. Programação – pensar para ser resiliente. Memorando dos meus progressos na resiliência.

12.^a Sessão – Avaliação: Avaliação das sessões e da dinâmica do programa.

Com as actividades propostas em cada uma destas sessões pretende-se que sejam desenvolvidos todos os domínios da aprendizagem: saber-saber (aquisição de conhecimentos – domínio cognitivo); saber-ser (forma de estar de cada um – domínio afectivo); saber-fazer (comportamentos – domínio da vontade).

O papel do **facilitador das aprendizagens** será o de gerar a máxima participação possível, respeitando as experiências dos participantes, mantendo um elevado grau de motivação e de empenho nas tarefas propostas, organizando os grupos de trabalho, fornecendo suporte social e afectivo, envolvendo-se no programa com os participantes (Jardim & Pereira, 2006).

O PDCIIP foi **implementado** junto de estudantes universitários de Coimbra (do 1.º ao 5.º ano) hospedados em residências universitárias dos SASUC, no ano lectivo 2004/2005.

Para **avaliar a sua eficácia**, além da análise dos diários individuais de desenvolvimento pessoal, os alunos foram também avaliados antes (*baseline*) e depois do programa através do Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – Para Promover o Sucesso Académico (QCIIP), construído para o efeito pelos autores.

Os resultados mostraram que os sujeitos que participaram no programa beneficiaram com esta experiência. Verificaram-se acréscimos em termos de média da competência-global no que concerne à comparação entre o antes e o depois da aplicação do PDCIIP, sendo os efeitos mais notórios no que diz respeito ao auto-conhecimento, à auto-realização, à criatividade, à auto-estima e à liderança (Jardim & Pereira, 2005c, Jardim, 2007).

Apresentámos **programas de intervenção** com objectivos pré-definidos e focalizados no sujeito que procuram promover a auto-estima, o auto-conhecimento, o bem-estar e a qualidade de vida.

Visam capacitar, responsabilizar os sujeitos para estilos de vida saudáveis, sentimentos de competência e de felicidade (Matos & Albuquerque, 2006). Através da planificação de experiências de aprendizagem, reforçam comportamentos promotores de saúde, numa abordagem preventiva do bem-estar psicológico. Procuram modificar percepções individuais e fornecer aptidões comportamentais necessárias à alteração do comportamento (Bennet & Murphy, 1999).

São programas que sublinham a importância de determinados factos-chave, usando uma linguagem adequada ao indivíduo/grupo de indivíduos, que fornecem informação, reproduzindo-a, que procuram envolver os participantes e (co)responsabilizá-los pelos seus comportamentos. Desejam ajudar os sujeitos a ganhar controlo sobre as suas próprias vidas (*empowerment*), a aumentar o seu potencial de realização, a lutar pelos seus objectivos, a mudar comportamentos e crenças através da colaboração, da partilha e da mutualidade. Procuram *dar poder* aos sujeitos, dotá-los de competências que lhes permitam implementar, participar, colaborar e realizar-se. Estruturam experiências, envolvem os sujeitos no processo de aprendizagem, constroem novas aprendizagens, dão significado às experiências, permitem a actuação com confiança, a descoberta de novas potencialidades e

de formas de resolver problemas. Centram-se nos actores como co-constructores da sua jornada de aprendizagem, procuram o questionamento, a planificação, a experimentação, a participação, a escuta, a negociação, a interactividade entre saberes, práticas e crenças.

O facilitador destas aprendizagens procura a arte da relação, semear o desejo de aprender, incentiva os sujeitos a mudar comportamentos, a valorizar raízes culturais e experiências individuais, promovendo a consciencialização e o bem-estar. Recorre à criatividade para promover o desenvolvimento de (novas) competências e aprende a promover o seu próprio desenvolvimento pessoal (Rodrigues *et al.*, 2005a). Utiliza a dinâmica de grupo e estratégias sócio-construtivistas que ajudam a encontrar consensos entre actores e a procurar possibilidades de influência e potencialidades. Estrutura o ambiente, escuta e observa, avalia, planifica, formula questões, estende os interesses e conhecimentos do grupo em direcção à cultura (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

São programas que colocam a ênfase nas iniciativas de promoção de saúde, no crescimento pessoal, no desenvolvimento, na evolução do poder, da partilha (Bennet & Murphy, 1999; Pereira *et al.*, 2005c). São programas que habilitam as pessoas a aumentar o controlo sobre a sua saúde e a melhorá-la. De acordo com a OMS (1986,1), “para alcançar um estado de completo bem-estar físico, mental e social, um indivíduo ou grupo deve ser capaz de identificar e realizar aspirações, satisfazer necessidades e alterar o ambiente ou adaptar-se a ele (...)”.

Com a OMS (1986), entendemos saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou incapacidade; como a percepção que cada pessoa ou comunidade tem num determinado contexto espaço-temporal que depende de crenças relacionadas com a vida, o sofrimento e a morte (Rodrigues, Pereira & Barroso, 2005).

A saúde pode ser entendida, também, como a variável explicativa da qualidade de vida ou percepção subjectiva de satisfação ou felicidade com a vida; ou o sentimento de bem-estar que provém da satisfação ou insatisfação com domínios da vida que são importantes para a pessoa ou a diferença entre as expectativas pessoais e o que está realmente a acontecer na vida pessoal (Ribeiro, 2006).

Matos & Albuquerque (2006), definem saúde como um estado, uma qualidade de vida que é influenciado por factores físicos, mentais, sociais, ambientais; como a

capacidade do ser humano para criar e lutar pelo seu projecto de vida, pessoal e original, em direcção ao bem-estar.

Neste sentido, a saúde mental inclui características de bem-estar psicológico como alegria, prazer de viver, felicidade (Ribeiro, 2001). A reacção avaliativa do sujeito face à sua própria vida, quer em termos de satisfação com a mesma, quer em termos de afectividade é, desta forma, parte integrante da definição de saúde.

Os estudos realizados com os referidos programas de intervenção têm demonstrado que se constituem como instrumentos facilitadores e promotores do desenvolvimento dos sujeitos. Centram-se nas necessidades de um grupo, estruturam-se com base em objectivos ao longo de um *continuum* temporal, possibilitam uma avaliação do que foi realizado, solicitam a participação activa dos intervenientes, optimizam os recursos humanos e materiais disponíveis, operacionalizam actividades significativas para os participantes, promovem a saúde e o bem-estar.

*

*

*

Em síntese, **seleccionámos programas** que promovem competências transversais e específicas, objecto do nosso Estudo. O Programa *Goal*, o Programa de Promoção de Competências Sociais, o Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional e o Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais apresentam um conjunto de ingredientes teóricos e práticos que constituem uma fonte para a promoção da saúde e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

De uma forma pertinente, cada programa visa a promoção da mudança positiva através de estratégias diversificadas que permitem ao sujeito lidar com o seu *self* e com situações de índole relacional. Propõe a promoção do bem-estar através de estratégias que levam o sujeito a comprometer-se, a lidar com situações ansiógenas e stressantes, a abrir-se

à mudança, a desenvolver suportes sociais de apoio, a comunicar de forma eficiente, a avaliar situações, a ponderar respostas, a desenvolver a auto-estima, a auto-confiança, a criatividade, a cooperação, a liderança, a resiliência ou a gestão da agenda pessoal.

Os quatro programas que apresentámos, de forma sucinta, evidenciam dimensões do desenvolvimento que contribuem para o justo equilíbrio na vida das pessoas, seja na sua esfera pessoal, escolar ou profissional. Procuram que o sujeito se sinta bem consigo mesmo e com os outros, articulando o ser, o ter, o sentir, o partilhar, o estar em contexto com os outros.

Tendo já sido testados, os resultados aferidos mostram-se significativos para os sujeitos que deles usufruíram. Os programas desenvolveram as respectivas competências a que se propunham de uma forma positiva.

Contribuição empírica

Capítulo 5: Metodologia geral

Neste capítulo apresentamos a metodologia geral adoptada na nossa investigação. Depois de uma breve contextualização, apresentamos a *grounded theory*, os objectivos, as hipóteses levantadas, o desenho da investigação, a(s) amostra(s), os instrumentos utilizados, os procedimentos adoptados e as propostas de análise de dados. Por fim, as considerações éticas e deontológicas.

5.1. Contextualização da investigação em Psicologia da Educação

Decidindo conduzir uma investigação sobre competências pessoais e profissionais em estudantes do Ensino Superior, elaborámos um projecto com base na nossa experiência profissional e fundamentado em pesquisa de carácter psico-pedagógico. Tendo tido conhecimento dos estudos científicos realizados pela Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira que se tem dedicado à investigação no âmbito do desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior, pensámos que lhe poderia interessar a possibilidade de acompanhar mais um estudo neste domínio e apresentámos-lhe o nosso objectivo de investigação. Aceitou de imediato acompanhar a nossa investigação tendo como propósito construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências. De seguida, entregámos o projecto à Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação e ao Conselho Científico da Universidade de Aveiro.

O estudante do Ensino Superior encontra-se numa etapa própria, cuja tarefa principal se traduz no desenvolvimento da sua identidade (Chickering & Reisser, 1993). Esta fase também se caracteriza pela busca de níveis de pensamento que atinjam o compromisso no relativismo (Perry, 1970). O estudante, jovem adulto em formação no

Ensino Superior, tem oportunidade de desenvolver competências que lhe permitem construir uma identidade e encetar o seu processo de desenvolvimento profissional.

Neste contexto, a Formação Inicial surge como um espaço privilegiado de aprendizagens, de construção pessoal, de co-construção entre pares, onde o conflito cognitivo e sócio-cognitivo gera novas possibilidades de solução de problemas e de construção de conhecimentos. Com os outros, o sujeito, conhece-se e realiza aprendizagens, constituindo-se o grupo como um mediador de desenvolvimento pessoal (Cró, 2006).

A Formação Inicial, enquanto etapa primeira do desenvolvimento profissional, deverá facilitar a construção de mecanismos de adaptação a novas situações, a imprevistos, respondendo, desta forma, aos desafios e exigências da sociedade actual.

Num quadro em que se entendem as competências pessoais e profissionais como competências transversais e específicas essenciais à construção de uma *profissionalidade* docente, defendemos a possibilidade de, através de programas formalmente estruturados, promover competências de índole afectiva, cognitiva ou social, conforme podemos verificar com o Programa *Goal* (Danish *et al.*, 1992ab), o Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (Hernández & Hernández, 2001), o Programa de Promoção de Competências Sociais (Matos, 1997) ou o Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jacinto & Pereira, 2004).

Contextualizando-se no âmbito da Psicologia, nomeadamente no domínio da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, esta investigação focaliza a sua atenção nos estudos do jovem adulto, na formação de professores, nas competências (individuais e profissionais) e nos programas de promoção de competências.

Realizada em Instituições do Ensino Superior Público (que visam promover o desenvolvimento pessoal e pré-profissional dos estudantes a um nível superior), esta investigação insere-se no contexto do Ensino Superior.

Motivações de carácter científico e científico-pedagógico e motivações de carácter pessoal levaram-nos à escolha desta temática. No âmbito das motivações de carácter académico e pedagógico, destacamos a importância da Formação Inicial como espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajectórias escolares e

profissionais, como espaço de promoção do desenvolvimento em contextos vivenciais onde a interação tem um papel de destaque (Ribeiro, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002).

No âmbito das motivações pessoais, interessou-nos estudar esta temática, com jovens do Ensino Superior, mais especificamente com os estudantes do curso de Formação Inicial em Educação de Infância, devido à nossa participação enquanto docente deste curso no Ensino Superior Politécnico. É uma temática afim ao nosso campo profissional.

Em termos de *justificação* do *Estudo*, apontamos três razões: necessidade de identificar e promover competências no âmbito da Educação de Infância; necessidade de criar instrumentos de avaliação de competências ajustados à Educação de Infância; necessidade de criar programas específicos e ajustados aos alunos do Ensino Superior, baseados em dados que garantam essa mesma adequação para esta população em Portugal (necessidade de validar programas de activação do desenvolvimento).

Encontrar um espaço de partilha e co-construção de saberes, incrementar um programa para jovens estudantes do Ensino Superior e analisar, estudar e investigar em que condições este programa deveria funcionar (qual o tipo de actividades a serem realizadas, de que forma e para que resultados), foi o desafio a que nos propusemos.

Como defende Formosinho (2002, 27), “o ensino superior não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino de modo a que conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino”.

Com a nossa investigação contribuimos para o estudo do desenvolvimento pessoal do jovem adulto, para uma reflexão aprofundada acerca da Formação Inicial em Educação de Infância e, consequentemente, para a promoção de competências do estudante no Ensino Superior.

5.2. Teoria fundamentada nos dados (*Grounded theory*)

De acordo com os novos paradigmas da investigação ao nível das relações sociais e humanas, o nosso modelo científico alicerçou os seus parâmetros na *teoria fundamentada nos dados* ou *grounded theory*. A nossa investigação enquadra-se, pois, no que se denomina de investigação-acção.

A *grounded theory* ou *teoria fundamentada nos dados* surge em 1967, com Barney Glaser & Anselm Strauss, sociólogos de formação.

Trata-se de um método de trabalho utilizado para explorar os processos sociais nas interacções humanas que permite desenvolver estudos sobre os significados das interacções sociais nos contextos reais onde eles ocorrem. As suas características passam por explorar e descrever os fenómenos em ambientes naturais, entendendo-se como uma investigação com e para as pessoas em vez de ser uma pesquisa sobre as pessoas. Procura descobrir o processo inerente às trocas recíprocas entre os parceiros envolvidos na acção e nas relações com as mudanças internas ou externas do processo (Ambrósio, 2002).

Nesta metodologia de investigação, investigador e outros envolvidos na investigação podem ser vistos como co-investigadores, contribuindo cada um com dados e ideias para a análise final. Enfatiza-se o vigor intelectual dos intervenientes.

No âmbito desta teoria, a fidelidade e a validade são entendidas como produtos da análise convergente. A informação de diferentes fontes é colocada em conjunto para aumentar a compreensão e a fidelidade das conclusões. As ideias são confirmadas pela variedade de métodos utilizados e estes são tidos em consideração para a validade do construto.

De acordo com a *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967, citados por Oliveira, Pereira & Santiago, 2004), os conceitos teóricos emergem dos dados em vez de serem impostos por eles. Não começa com a teoria para a provar, mas parte da área em estudo para ir emergindo o que é relevante para essa mesma área.

É um método que permite compreender o objecto de estudo oscilando entre o quadro de referência teórico e a análise dos dados recolhidos através do trabalho empírico da investigação. Esta análise inicia-se assim que os primeiros dados são recolhidos,

efectuando-se, desta forma, simultaneamente a colheita de dados e a construção do modelo que lhe dá sustentabilidade (Corbin & Strauss, 1990).

Concretamente, na nossa investigação, as ideias e os significados das interacções sociais que iam emergindo da observação participante foram sendo comparadas com dados oriundos de questionários, entrevistas e documentos oficiais.

5.3. Objectivos da investigação

Que competências são necessárias a um profissional de Educação de Infância?

As competências pessoais e profissionais podem ser promovidas através de um programa?

A resposta a estas questões é o desafio subjacente à nossa investigação. Considerando que é possível identificar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância e organizá-las sob a forma de um programa estruturado e formal, propomo-nos conceber, construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências em estudantes do Ensino Superior.

Para a construção deste programa de promoção de competências e respectiva avaliação da sua eficácia, estabelecemos objectivos parcelares e fases de trabalho progressivas de forma a alcançar o objectivo final, tais como:

- a) Identificar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância;
- b) Construir um questionário que avalie as competências pessoais e profissionais identificadas;
- c) Avaliar as características psicométricas do questionário construído;
- d) Comparar os resultados da avaliação de competências em grupos não só de estudantes mas também de profissionais em Educação de Infância;
- e) Construir um programa de activação do desenvolvimento com as competências pessoais e profissionais identificadas;
- f) Aplicar o programa a estudantes do Ensino Superior do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância;

g) Proporcionar aos estudantes do Ensino Superior a vivência de um espaço de análise, reflexão e ensaio sobre relações interpessoais de índole pessoal e profissional;

h) Demonstrar a eficácia do programa: analisar a evolução do comportamento dos estudantes do grupo experimental (GE) ao longo de cerca de dois meses e comparar esta evolução com o grupo controlo; avaliar o programa de intervenção em termos de saúde mental e do desenvolvimento de competências; avaliar o impacto do programa em momentos distintos: avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva.

Definidos os objectivos, estabelecemos hipóteses e variáveis de investigação.

5.4. Hipóteses e variáveis em estudo

Face aos problemas definidos para a nossa investigação e debruçando-nos sobre estudos já apresentados e validados, formulámos a seguinte questão: o programa de intervenção *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior, melhorando a sua saúde e promovendo competências?

Face a esta hipótese teórica, estabelecemos as seguintes hipóteses de trabalho (*hipóteses operacionais*):

H1: A frequência do programa de intervenção *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) promoverá o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior;

H2: Os estudantes submetidos ao programa de intervenção *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (GE) melhorarão de modo estatisticamente significativo, a sua sintomatologia depressiva quando comparados com os estudantes do grupo controlo (GC);

H3: Os estudantes submetidos ao programa de intervenção *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (GE) melhorarão de modo estatisticamente significativo, as competências trabalhadas quando comparados com os estudantes do grupo controlo (GC).

As hipóteses nulas correspondentes às hipóteses formuladas afirmam a não existência de qualquer diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental (GE) e o grupo controlo (GC), nas variáveis consideradas em cada hipótese.

Considerando os problemas de investigação e os objectivos anteriormente explicitados, bem como as hipóteses de investigação, é possível inferir que as **variáveis** em estudo são as seguintes: *variáveis independentes* (sexo, idade, estado civil, ano de escolaridade, rendimento escolar, naturalidade e profissão dos pais) e *variáveis dependentes* (saúde, auto-conhecimento, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão).

De salientar que o *Programa de Promoção de Competências pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (conceptualização, competências transversais e específicas, exigências metodológicas, papel do formador, avaliação do programa e sessões) pode de igual modo funcionar como variável independente. Será uma variável independente activa uma vez que é manipulada no Estudo (Almeida & Freire, 1997).

Procurou-se controlar o efeito de possíveis *variáveis parasitas e moderadoras* (motivação dos sujeitos para a realização das tarefas e as condições ambientais em que ocorreu a investigação) mesmo sabendo que o seu controlo é bastante difícil quando se trabalha com comportamentos humanos uma vez que elas actuam de forma interactiva.

5.5. Desenho da investigação

A investigação em curso contempla cinco *Estudos* que dão resposta a um conjunto de questões no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Pressupõe o envolvimento do investigador e dos participantes na investigação, estudantes do Ensino Superior Politécnico e profissionais de Educação de Infância, numa procura de investigação com e para as pessoas - investigação-acção. Utiliza uma metodologia qualitativa e quantitativa.

A metodologia qualitativa orientada para a globalidade e para a compreensão dos fenómenos, estuda a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar. Parte dos próprios dados (e não de teorias prévias) para compreender ou explicar os fenómenos em estudo.

No paradigma qualitativo está subjacente uma perspectiva subjectiva de análise da realidade, uma orientação para a descoberta, para a exploração, para a descrição, para o processo, para a compreensão da conduta humana a partir dos pontos de vista dos sujeitos em causa.

O conceito de *pesquisa qualitativa* exige o ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.

Os dados recolhidos são predominantemente descritivos (descrição de pessoas, contextos, situações...), sendo maior a preocupação com o processo do que a preocupação com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas/aos objectos e à sua própria vida é o foco da atenção do investigador. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e holístico, situando-se na peculiaridade e não na obtenção de leis gerais.

Como afirma Fortin (1999, citado por Silva, 2004; 77), “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

No âmbito desta metodologia situa-se a investigação-acção que se caracteriza por uma atitude contínua de planificação, acção, observação e reflexão e onde se pondera sempre a retroacção.

O paradigma quantitativo procura causas de fenómenos sociais através de uma mediação rigorosa e controlada, ou seja, objectiva. Orienta-se para a comprovação, para o resultado e, nesse sentido, os dados analisados são passíveis de ser generalizados (Carmo & Ferreira, 1998).

A utilização do método quantitativo pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação, a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e a uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses.

Para a efectivação da investigação, recorreremos a sujeitos com realidades vivenciais distintas. Efectuámos Estudos transversais e longitudinais e valorizámos diferentes momentos de avaliação (avaliação inicial, final, contínua e retrospectiva).

Triangulámos dados e métodos de investigação, combinámos abordagens qualitativas e quantitativas, numa procura constante de consistência e de rigor científico, tendo para o efeito realizado cinco *Estudos*:

Estudo 1: Identificação de competências em Educação de Infância.

É um *Estudo* de índole qualitativa que recorre à quantificação para analisar os dados recolhidos. Insere-se, pois, num modelo de investigação quali-quantitativo, de cariz científico interpretativo.

Tem como objectivo identificar competências em Educação de Infância.

Estudo 2: Construção e validação do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI).

É um *Estudo* de natureza quantitativa onde se procuram identificar as qualidades psicométricas do questionário.

Estudo 3: Competências em Educação de Infância: comparação entre estudantes e profissionais de Educação de Infância com base no QCPPEI.

Sendo um *Estudo* transversal e quantitativo, procura avaliar comparativamente grupos diferentes e comparar os resultados obtidos num determinado momento.

Estudo 4: Conceptualização e desenvolvimento do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI).

Constitui um *Estudo* descritivo do Programa concebido para esta investigação.

Estudo 5: Aplicação e avaliação da eficácia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI).

Desenvolve-se como um *Estudo quasi-experimental* com um grupo experimental e um grupo controlo e com três momentos de avaliação. Constitui-se, igualmente, como um estudo de cariz longitudinal (medida repetida numa única amostra de sujeitos ao longo do tempo) no sentido em que houve um seguimento (*follow-up*) passados nove meses.

5.6. Amostra global

Os dados para esta investigação foram recolhidos fundamentalmente no Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação e na Universidade de Aveiro.

Escolhemos estas Instituições do Ensino Superior por uma questão de proximidade física e de acessibilidade para a realização do trabalho de campo.

Participaram nesta investigação, que decorreu ao longo do ano lectivo 2004/2005, estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância e profissionais da mesma área.

O critério de selecção da amostra relativamente aos estudantes do Ensino Superior foi a frequência do curso de Formação Inicial em Educação de Infância, com matrícula na disciplina de Prática Pedagógica (PP).

A facilidade de contacto com estes grupos e a sua disponibilidade para colaborar foram também tidas em consideração.

A amostra foi constituída consoante o *Estudo* em questão:

Para o *Estudo 1*: Identificação de competências em Educação de Infância, a amostra foi constituída por oito participantes - quatro estudantes do Ensino Superior, duas Educadoras de Infância e duas docentes do Ensino Superior Politécnico.

No *Estudo 2*: Construção e validação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) e *Estudo 3*: Competências em Educação de Infância: comparação entre estudantes e profissionais de Educação de Infância, a amostra foi constituída por 149 estudantes do Ensino Superior e por 86 profissionais de Educação de Infância, num total de 235 sujeitos.

O *Estudo 4*: Conceptualização e desenvolvimento do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) é um estudo descritivo do programa construído para esta investigação.

No *Estudo 5*, relativo à aplicação e avaliação da eficácia do *Programa de promoção de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*, participaram 114 estudantes do Ensino Superior Politécnico e duas observadoras externas.

5.7. Instrumentos de recolha de dados

Nesta pesquisa utilizámos diferentes instrumentos de recolha de dados, que passamos a apresentar sucintamente:

a) Entrevista(s)

Recolhemos, de forma interactiva, dados relativos às questões de investigação, tendo realizado dois tipos de entrevista(s):

a) Entrevistas informais a diferentes intervenientes (directores de curso, docentes e Educadores de Infância) no âmbito da Formação Inicial em Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação e Universidade de Aveiro.

b) Entrevistas semi-estruturadas a estudantes do Ensino Superior Politécnico e a profissionais da área da Educação de Infância.

b) Documentos oficiais e não oficiais.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância.

Documentos escritos e elaborados para a disciplina de Prática Pedagógica I (IPL-ESE) do ano lectivo 2003/2004 compilados em portefólio.

Estes documentos permitiram traçar linhas orientadoras de identificação de competências.

c) *Inventário Depressivo de Beck – 2.ª Edição (BDI –II)*, tradução para português de Ponciano & Lopes, 2004 - ver anexo 1

Escala de auto-avaliação constituída por 21 grupos de afirmações relativas a: tristeza, pessimismo, fracasso, perda de prazer, sentimentos de culpa, sentimentos de punição, auto-depreciação, auto-crítica, pensamentos ou desejos suicidas, choro, agitação, perda de interesse, incapacidade de decidir, falta de valor pessoal, perda de energia, alterações do padrão do sono, irritabilidade, alterações do apetite, dificuldades de concentração, cansaço ou fadiga e perda de interesse em sexo.

Cada grupo de afirmações apresenta quatro alternativas possíveis de resposta, subentendendo graus crescentes de gravidade da depressão, com pontuações que vão de 0 a 3. O total resulta da soma das pontuações individuais dos itens.

Este Inventário permite a classificação de níveis de intensidade dos sintomas da depressão (Ponciano, Cardoso & Pereira, 2005).

d) *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)*, de Dias & Pereira (2005) - ver anexo 4.

Escala de auto-avaliação de tipo *Likert* constituída por três partes distintas. Uma primeira parte de apresentação do questionário; uma segunda parte de avaliação da *percepção de saúde e bem-estar académico* (6 itens) e uma terceira, de avaliação da *percepção de aquisição de competências* (31 itens). Cada item tem cinco alternativas de resposta que vão do 1- discordo totalmente a 5 – concordo totalmente.

Este Questionário pretende avaliar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

e) *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*, de Dias & Pereira (2005) – ver anexo 7.

Conforme o nome indica, este Programa visa o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância. Direcção-se para alunos do Ensino Superior e está estruturado em dez sessões, com a duração média de 2h cada. Em cada sessão procura-se compreender a competência a promover, analisá-la e exercitá-la. No final de cada sessão faz-se a respectiva avaliação.

f) *Questionário de Avaliação do Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QAPPCPEI)*, de Dias & Pereira (2005) – ver anexo 9.

Este questionário visa avaliar a percepção dos participantes no PPCPEI relativamente aos seguintes itens:

- (1) utilidade e actualidade do programa;
- (2) dinâmica das sessões;
- (3) exercícios práticos das sessões;
- (4) competência pedagógica/científica do formador;
- (5) qualidade da relação formador/formando;
- (6) metodologia do programa;
- (7) material utilizado;
- (8) horário das sessões;
- (9) duração média das sessões;
- (10) período em que foi aplicado o programa;
- (11) quantidade de competências trabalhadas;
- (12) condições das salas de trabalho.

Relativamente a cada um dos itens, os sujeitos podem responder numa escala com cinco possibilidades que vai de *Mau* a *Muito bom*. Para além destas questões de resposta fechada, o questionário apresenta igualmente uma questão aberta, na qual os sujeitos são convidados a apresentar os seus comentários/sugestões/críticas finais.

g) *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais (EAACPP)*, de Dias & Pereira (2005) - ver anexo 10

Escala de auto-avaliação na qual a pessoa assinala o seu estado subjectivo numa linha recta contínua que representa todas as possibilidades da situação em causa. A escala é constituída por 10 itens. Cada item é composto por uma linha recta de 6,5 cm que liga dois estados opostos em termos de desenvolvimento. Os extremos de cada linha são equivalentes ao mínimo e máximo, respectivamente (0=desenvolvimento mínimo do indivíduo; 100=desenvolvimento máximo do indivíduo).

5.8.Procedimentos

Formalizar contactos oficiais, pessoais e com estudantes, levantar, organizar e analisar dados constituem as seis fases do nosso processo investigativo/etapas de investigação.

1.^a Fase

Diversas questões fomos colocando ao longo da nossa experiência enquanto docente do Ensino Superior Politécnico:

- quais as competências pessoais e profissionais que sobressaem na profissão do Educador de Infância?;
- será possível organizar essas competências num programa estruturado?;
- como estruturar esse mesmo programa?;
- será possível implementá-lo junto de alunos do Ensino Superior?;
- como se conseguirá a sua implementação?;
- haverá adesão por parte dos alunos?;
- como avaliar a eficácia do programa?;
- haverá algum questionário que avalie essas competências?;
- será possível construir um instrumento que nos permita fazer essa avaliação?;
- será possível fazer um estudo longitudinal que nos ajude a avaliar a eficácia do programa? Com que instrumentos?

Procurando dar resposta às questões que formulámos, demos início a uma primeira fase de pesquisa bibliográfica sobre programas de promoção de competências no Ensino Superior; noção de competência; Formação Inicial em Educação de Infância e competências exigidas ao profissional de Educação de Infância.

Equacionámos depois a possibilidade de planear/construir e implementar um programa de promoção de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

Decidimos orientar a nossa investigação em função desta problemática, desenhando objectivos a atingir, métodos e técnicas a seguir, instrumentos a utilizar e amostra a seleccionar.

Estabelecemos os primeiros contactos necessários para o início da investigação. Contactámos a Direcção do Curso de Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação (IPL - ESE) no ano lectivo 2004/2005 dando-lhe a conhecer o nosso projecto de investigação e solicitando esclarecimentos sobre procedimentos a adoptar. A Directora do Curso, a quem apresentámos o nosso objectivo de integrar a implementação do programa de intervenção no âmbito da Formação Inicial, mais especificamente no domínio da disciplina de Prática Pedagógica, como experiência de formação, alertou-nos para o facto de que o nosso projecto dependeria muito da disponibilidade, interesse e motivação dos estudantes em causa.

2.ª Fase

Identificação de um conjunto de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância de forma a virem a ser promovidas de um modo estruturado e formal num programa. Fizemos um **estudo exploratório** com o qual procurámos, através de uma exploração qualitativa em profundidade, alargar a nossa compreensão sobre a percepção de estudantes e profissionais no âmbito da Educação de Infância, relativamente às competências pessoais e profissionais exigíveis a este profissional.

Contactámos o Coordenador da disciplina de Prática Pedagógica (PP) do IPL- ESE no ano lectivo 2004/2005, os supervisores pedagógicos da disciplina de Prática Pedagógica do curso de Formação Inicial em Educação de Infância (um da disciplina de Prática Pedagógica I – 3.º ano - e outro da disciplina de Prática Pedagógica II – 4.º ano) do IPL- ESE; Educadoras Cooperantes da PPI do IPL-ESE e os alunos representantes dos diferentes anos do curso de Educação de Infância do IPL - ESE. Apresentámos o projecto e procedimentos a adoptar e solicitámos a sua participação e/ou colaboração individual e/ou em grupo.

Depois de, voluntariamente, cada sujeito mostrar disponibilidade para colaborar, condição indispensável à realização deste projecto, combinámos horas e locais para a realização das entrevistas.

Para identificar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, decidimos entrevistar oito pessoas: quatro alunos, duas supervisoras pedagógicas e duas educadoras cooperantes.

Tendo em conta os objectivos do *Estudo I*, recolhemos dados a partir de entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas no Gabinete de Psicologia e Apoio Profissional do IPL-ESE e na sala de reuniões da Instituição onde trabalhavam as educadoras cooperantes, em horário previamente combinado com os diferentes intervenientes. Com a anuência de todos os sujeitos, os dados foram registados em gravador e, posteriormente, transcritos e analisados. Esta recolha de dados decorreu entre 30 de Novembro e 10 de Dezembro de 2004.

Paralelamente, analisámos documentos oficiais e não oficiais de forma a consolidar e complementar os dados obtidos através das entrevistas. Lemos, interpretámos e encontrámos referentes de análise em documentos escritos elaborados para a disciplina de Prática Pedagógica I no ano lectivo de 2003/2004 compilados em portefólio. Examinámos o Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto que se refere ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Todos estes dados foram, posteriormente, sujeitos a uma análise de conteúdo.

Identificadas diversas competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, seleccionámos as oito categorias de resposta que mais vezes apareciam referenciadas nas diferentes fontes de dados. Considerámos oito categorias/competências por exequibilidade investigativa.

3.ª Fase

Iniciação do processo de construção do **Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – PPCPPEI** (ver anexos 6 e 7), ancorado no indivíduo e direccionado para estudantes do Ensino Superior.

Depois de termos revisto bibliografia, conversado informalmente com outros investigadores com experiência no processo de construção de programas e reflectido com diversos colegas (principalmente com os colegas da área da Psicologia), organizámos uma estrutura para o programa de intervenção (conceptualização, competências transversais e específicas, exigências metodológicas, papel do formador no desenvolvimento de competências, avaliação e sessões).

Procurámos que o programa desenvolvesse a capacidade de reflexão e acção do estudante no seu contexto de vida, que fomentasse o diálogo entre formador/formandos, que desenvolvesse a curiosidade, a criatividade, o espírito crítico, num clima de abertura, respeito e bem-estar.

4.^a Fase

Reflexão sobre a forma de avaliação de eficácia do programa. Após uma etapa de pesquisa de diferentes instrumentos de avaliação que pudessem dar uma resposta às exigências da nossa investigação, verificámos que não existia qualquer questionário de avaliação das competências pessoais e profissionais em Educação de Infância identificadas no estudo exploratório. Assim sendo, concebemos, construímos e aplicámos o **Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)**. No sentido de operacionalizar este *Estudo*, sensibilizaram-se vários alunos da Formação Inicial em Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação, contactaram-se colegas de outras instituições do Ensino Superior (nomeadamente Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação e Universidade de Aveiro) e profissionais da mesma área.

Os dados recolhidos permitiram avaliar as características psicométricas do questionário e **comparar grupos - estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância** em relação às competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

5.^a Fase

Definição do método de investigação a utilizar. Optámos por seguir uma metodologia *quasi-experimental*, com dois grupos: um experimental e outro de controlo. Estes dois grupos serão sujeitos a duas avaliações, respectivamente antes e depois da aplicação do tratamento.

Definimos e seleccionámos a amostra. Este programa destina-se a alunos do curso de Educação de Infância do IPL-ESE com frequência da disciplina da Prática Pedagógica (alunos dos 3.º e 4.º anos).

Depois de analisados os planos de formação da Escola Superior de Educação de Coimbra, contactámos via e-mail a Directora do Curso de Educação de Infância do IPC-ESE, explicando-lhe o projecto e solicitando a colaboração dos alunos do 3.º e 4.º anos do curso de Formação Inicial nos momentos de pré e pós teste. A Directora de Curso reencaminhou-nos para a supervisora da disciplina de Prática Pedagógica que, conhecendo o projecto, pensou connosco a forma de colaboração dos alunos do IPC-ESE.

Reunidas as condições para a **implementação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)**, iniciámos, em Março de 2005, o processo de difusão e implementação deste programa, com a elaboração de um panfleto informativo de divulgação do programa (ver anexo 5) de forma a sensibilizar os estudantes do curso de Formação Inicial em Educação de Infância dos 3.º e 4.º anos para participarem neste *Estudo*. Para além do panfleto também contactámos directamente os alunos que se disponibilizaram para colaborar activamente.

Envolvidos os participantes no projecto, enquadrámo-lo na dinâmica da Formação Inicial e constituímos dois grupos experimentais: um grupo com os alunos do 3.º ano e outro com os alunos do 4.º ano. Optámos pela constituição de dois grupos experimentais dado o número de interessados em participar (39) e dadas as dificuldades de conciliação de horários. Reservámos salas para o desenrolar do Programa e, semanalmente, desenvolvemos sessões do Programa com os dois grupos.

Procurando uma análise mais rigorosa do PPCPPEI, decidimos recorrer a observadores externos que estivessem presentes no desenrolar do mesmo e que pudessem servir de mediadores de avaliação do processo de implementação. Contactámos uma colega da área de Psicologia do IPL-ESE e uma Educadora Cooperante da disciplina de Prática Pedagógica I no ano lectivo de 2004/2005. Considerámos importante o facto de haver olhares diferentes e competentes sobre a mesma realidade. Ambas anuíram em colaborar connosco.

A dinâmica do programa foi sendo aperfeiçoada com o desenrolar das sessões e com a participação de todos os intervenientes.

Definida a amostra e salvaguardada a questão do anonimato e confidencialidade dos dados, estipulou-se que seriam necessários dois instrumentos de recolha de dados a serem aplicados antes e depois da administração do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*, aos grupos

experimental e de controlo: (1) o BDI – II - Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (ver anexo 1) e (2) o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* – QCPPEI (ver anexo 4). A recolha de dados desta investigação concluiu-se em Junho de 2005.

6.^a Fase

Avaliação da eficácia do PPCPPEI. Apreciámos vários momentos: avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva. Considerámos pertinente realizar um estudo longitudinal, no qual os dados recolhidos reflectissem, de forma rigorosa, os efeitos do PPCPPEI nos sujeitos que tiveram a oportunidade de realizar esta experiência.

Recorremos novamente à pesquisa bibliográfica e ao contacto com outros investigadores da área para encontrar instrumentos que pudessem dar resposta às nossas questões. Optámos por construir dois instrumentos de auto-avaliação: o *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* – PPCPPEI (ver anexo 9) e a *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais* – EAACPP (ver anexo 10) que entregámos aos sujeitos do grupo experimental, pessoalmente ou por correio, nove meses depois da conclusão do *Estudo*.

Com todos os dados recolhidos, procedemos à organização e análise dos mesmos.

5. 9. Análise dos dados

Ao longo da nossa investigação fomos recolhendo e analisando diversos dados, numa procura de procedimentos que lhes imprimisse significado. Identificámos temáticas, construímos hipóteses e pesquisámos evidências para os temas e hipóteses levantadas, seja de forma qualitativa e/ou quantitativa (Oliveira *et al.*, 2004).

Recorremos ora à análise de conteúdo, ora à análise estatística. Os dados quantitativos foram tratados através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14.

5.9.1. Análise qualitativa

A **análise de conteúdo** é uma técnica de análise da narrativa, dos conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências. É um método laborioso que permite uma análise formal dos significados pessoais. Permite lidar com uma vasta quantidade de informação e analisar material não estruturado.

É entendido como um método neutro, onde as categorias de análise são determinadas pelos próprios dados. No que diz respeito à fidelidade interna, a análise de conteúdo levanta algumas questões. A diferença de experimentadores, os enviesamentos e os erros na determinação de categorias são apontados como os principais problemas.

Na presente investigação procurámos manter a fidelidade através da utilização de um painel de três juízes (três pessoas independentes), verificando-se uma concordância entre eles de cerca de 90%, como é defendido por Krippendorff (1980).

Ainda que já existam programas de computador para análise de conteúdo (NUD.IST ou ASKAM, por exemplo), optámos pela análise de conteúdo clássica (ibidem).

O *Estudo* 1: Identificação de competências em Educação de Infância, por exemplo, é um *Estudo* de natureza qualitativa.

5.9.2. Análise quantitativa

Para além da análise de conteúdo, recorremos igualmente à **análise estatística**, que incidiu na determinação de médias, medianas, percentis, desvios-padrão, mínimos, máximos, amplitudes, frequências absolutas e relativas (simples e acumuladas), na análise factorial, nos testes estatísticos para amostras independentes e emparelhadas e para a análise da variância.

Utilizámos testes não paramétricos sempre que se verificou que não havia normalidade dos dados.

Uma distribuição foi considerada normal quando se encontravam valores semelhantes nas medidas de tendência central (média, moda e mediana) e índices de assimetria e de curtose não superiores à unidade, isto é, -1 e +1 (Gomes, 2006).

A interpretação dos resultados foi feita para o nível de significância estabelecido para $p = 05$ (5%), valor este genericamente aceite como significativo na investigação em ciências sociais e humanas.

O *Estudo 2*: Construção e validação do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI), por exemplo, é um *Estudo* de natureza quantitativa.

5.10. Considerações éticas e deontológicas da investigação

Como afirma Fortin (1999, 113, citado por Silva, 2004, 77) “qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. A própria escolha do tipo de investigação determina directamente a natureza dos problemas que se podem colocar”.

Assim, ao longo dos *Estudos* realizados, e tendo em consideração que todos implicaram o envolvimento de pessoas, houve preocupação em respeitar os sujeitos de investigação.

Numa investigação deste género, os sujeitos precisam e desejam ser protegidos. O respeito pela vontade individual e a confidencialidade foram aspectos considerados.

A confidencialidade passou pelo respeito pela autonomia e privacidade dos participantes. A informação recolhida ao longo da investigação não foi divulgada sob pena de prejudicar os interesses dos participantes. Assim sendo, podemos afirmar que tivemos como premissa básica o respeito, a privacidade e a autonomia dos indivíduos, tendo efectuado uma avaliação cuidadosa da aceitabilidade ética da nossa pesquisa antes de a iniciar.

Procurámos salvaguardar a integridade física, mental e moral dos participantes. Respeitámos a liberdade do sujeito em participar e/ou recusar participar na investigação em qualquer uma das fases da sua prossecução.

Clarificámos as obrigações, direitos e responsabilidades dos diferentes participantes, alertando para a partilha de experiências pessoais (e de grupo) com o investigador e com os pares.

Procurámos constantemente observar, ouvir os participantes, questionar sempre que necessário. Envolvemo-nos no projecto de investigação, com as pessoas, subordinando-nos aos seus interesses e motivações, transferindo os nossos conhecimentos para os participantes.

Pela relação de proximidade com os participantes, assumimos o compromisso de contrair os riscos decorrentes de uma investigação participativa, na qual adoptámos três papéis, o de professor, o de formador e o de investigador.

Como formador/docente procurámos a integridade, a eficiência, o rigor, a imparcialidade numa relação que se fundamentou na interajuda. Esta relação informal sustentou-se no apoio social e na cooperação constante.

Como investigador, procurámos estar abertos a críticas, ser curiosos, auto-críticos, pacientes, objectivos e sensíveis à mudança, conscientes da possibilidade de subjectividade não só porque estávamos próximos dos formandos, mas também porque se tocava em áreas sensíveis da pessoa do(s) participante(s) (Almeida & Freire, 1997).

**

**

**

De seguida, propomo-nos apresentar os cinco *Estudos* realizados. Começamos por dar a conhecer o estudo piloto que nos permitiu identificar competências em Educação de Infância. Imediatamente a seguir, mostramos o processo de construção e validação do QCPPEI e os dados da comparação de competências entre estudantes e profissionais em Educação de Infância. Por fim, apresentamos o PPCPPEI e a avaliação da sua eficácia.

Capítulo 6: Identificação de Competências em Educação de Infância

Neste capítulo apresentamos e descrevemos os passos relativos à **identificação de competências em Educação de Infância**. O capítulo, *Estudo 1*, está organizado em torno de quatro pontos: (1) enquadramento e desenho do *Estudo*; (2) metodologia adoptada (questões de investigação e objectivos, amostra, instrumentos de recolha de dados, procedimentos, análise dos dados); (3) apresentação e discussão dos resultados e (4) síntese conclusiva.

6.1. Enquadramento e desenho do *Estudo 1*

A ideia de desenvolvimento profissional, orientado para o aperfeiçoamento de competências, tem vindo a constituir-se objecto de discussão e reflexão. Muitas questões se têm levantado sobre esta temática, em parte pela complexidade, ambiguidade e imprecisão conceptual do conceito de competência (ver capítulo 3). Embora possa não haver consenso em torno do conceito, é inegável que, para o desempenho da sua actividade profissional, o Educador de Infância (e futuro Educador) precisa de mobilizar um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser.

O *Estudo 1* pretende apresentar o processo de identificação de competências pessoais e profissionais adoptado nesta investigação. A identificação de tais competências tem como objectivo último a construção de um programa de promoção de competências em Educação de Infância.

Para a realização deste *Estudo*, explorámos formas de personalização no âmbito da Formação Inicial e da experiência profissional, em registo de reflexões individuais, fruto de vivências em contextos académicos e outros contextos diferenciados.

Trata-se, pois, de um estudo de natureza não experimental, de índole descritiva e exploratória, o qual se insere num paradigma qualitativo. Com este tipo de orientação investigativa, procura-se descrever para compreender os fenómenos, sem preocupação de intervenção.

Numa lógica de abordagem qualitativa fenomenológica, o foco da investigação é aprofundar, através da linguagem, a forma como os indivíduos experienciam um dado fenómeno que é complexo para ser analisado experimentalmente. Um número limitado de casos é examinado com rigor e de forma exhaustiva na busca do significado subjectivo que é atribuído a uma certa realidade. Procura-se compreender, descrever, explorar de forma holística a realidade estudada.

As palavras e frases, dados de investigação, são transformados em categorias e da sua análise emergem, de forma indutiva, as conclusões.

O investigador transforma-se em “*instrumento*” de recolha de dados, dependendo muito da sua sensibilidade a validade e a fiabilidade dos dados (Carmo & Ferreira, 1998).

Este estudo exploratório recorre, também, à quantificação para analisar os dados recolhidos, inserindo-se num modelo de investigação quali-quantitativo, de cariz científico interpretativo.

O conhecimento dos Educadores de Infância acerca da sua profissão não é somente científico ou pedagógico é, também, experiencial. Constitui-se de experiências individuais diversificadas das quais o educador vai construindo representações. Estas vivências levam o educador (ou futuro educador) a realizar apreciações pessoais que terão repercussões nas concepções, ideias, valores, opiniões acerca da sua profissão (Simões, 1995).

Com vista à pressecução deste *Estudo*, procurámos pessoas ligadas à Educação de Infância e documentos que contribuíssem para a construção desta *profissionalidade*. De forma a realizar uma exploração qualitativa em profundidade, procurámos interpretar e compreender o que pensam estudantes e profissionais no âmbito da Educação de Infância sobre competências pessoais e profissionais e que dados traduzem os documentos oficiais e não oficiais seleccionados sobre esta mesma temática.

6.2. Metodologia

Apresentado o enquadramento e desenho do *Estudo 1*, propomo-nos dar a conhecer as questões de investigação, os objectivos formulados, a amostra em estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos utilizados e a análise dos dados recolhidos.

6.2.1. Questões e objectivos de investigação

Colocando a tónica nas competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, levantámos quatro questões que se constituem como eixos orientadores deste *Estudo 1*:

1. Que competências pessoais são exigidas ao Educador de Infância?
2. Que competências profissionais são exigidas ao Educador de Infância?
3. Que competências são mais evidenciadas nos documentos oficiais analisados?
4. Que competências são mais evidenciadas nos documentos não oficiais (pessoais) analisados?

Considerando estas questões de investigação, definimos como objectivos:

- Pôr em evidência competências exigidas a um Educador de Infância;
- Identificar a percepção de estudantes e profissionais no âmbito da Educação de Infância relativamente às competências pessoais e profissionais exigíveis a este profissional;
- Identificar indicadores de competências em Educação de Infância referenciados em publicações oficiais;
- Identificar indicadores de competências trabalhadas no âmbito do curso de Formação Inicial em Educação de Infância;
- Identificar formas de promover competências;

- Avaliar a importância das competências pessoais e profissionais para os sujeitos de investigação.

6.2.2 Amostra

Para o *Estudo 1* utilizámos uma amostra de conveniência (método intencional de amostragem), com a participação voluntária de estudantes, docentes e educadoras cooperantes do curso de Formação Inicial de Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação no ano lectivo 2004/2005, num total de oito (8) sujeitos.

Os critérios de selecção e homogeneidade da amostra foram:

- Disponibilidade para participar neste *Estudo*;
- Ser estudante do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPL-ESE;
- Ser Educador Cooperante da disciplina de Prática Pedagógica I do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPL-ESE no ano lectivo 2004/2005;
- Ser supervisor pedagógico da disciplina de Prática Pedagógica do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPL-ESE no ano lectivo 2004/2005.

A selecção dos estudantes a entrevistar foi facilitada pelo facto de haver um representante de cada ano de escolaridade da licenciatura em Educação de Infância que é votado pelos seus pares. Realizámos, assim, uma entrevista a cada um dos representantes do respectivo ano de licenciatura, num total de quatro (4). São todos do sexo feminino e sem qualquer retenção neste curso de Formação Inicial.

As docentes, uma supervisora da disciplina de Prática Pedagógica I (3.º ano do curso de formação) e outra da disciplina de Prática Pedagógica II (4.º ano), são as docentes com o maior número de anos de experiência no âmbito da Formação Inicial em Educação de Infância no IPL-ESE.

As Educadoras Cooperantes que colaboraram connosco trabalham com a Escola Superior de Educação de Leiria no acompanhamento dos alunos na disciplina de Prática Pedagógica I há, pelo menos, três anos.

Foram, assim, entrevistadas oito (8) pessoas do sexo feminino, ligadas ao curso de Formação Inicial de Educação de Infância do IPL-ESE, que se submeteram a entrevistas semi-estruturadas (Quadro 1). As suas idades variam entre os 18 e os 58 anos.

Quadro 1: Tamanho da amostra da *Estudo 1*

Sujeitos de investigação	N.º sujeitos
Alunos do curso de Formação Inicial	4
Educadoras Cooperantes PPI	2
Supervisoras pedagógicas	2
Total	8

Acreditamos que estes elementos (estudantes, educadoras e supervisoras) caracterizaram a opinião dos grupos que representam (alunos do curso de Formação Inicial em Educação de Infância, educadoras cooperantes e supervisoras pedagógicas do IPL - ESE).

6.2.3 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas e de análise documental de acordo com os objectivos do *Estudo 1*. Decorreu entre 30 de Novembro e 10 de Dezembro de 2004.

As entrevistas foram realizadas no Gabinete de Psicologia e Apoio Profissional do IPL-ESE e na sala de reuniões da Instituição onde trabalhavam as educadoras cooperantes. Com a anuência de todos os sujeitos, os dados foram registados em gravador e posteriormente transcritos e analisados.

6.2.3.1. Entrevista (s)

Escolhemos a técnica da entrevista que, segundo Fortin (1999), citado por Silva (2004, 83), “(...) é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”. É um método interactivo para a recolha de dados, utilizado no tipo de estudos exploratórios-descritivos.

A entrevista, semi-estruturada, individual e face a face, procurou pôr em evidência a percepção das competências exigidas a um Educador de Infância e identificar formas de promover as competências apresentadas pelos sujeitos de investigação.

De forma a dar oportunidade aos sujeitos de expressar livremente as suas ideias elaborámos um *guião* com as seguintes perguntas abertas:

- (1) Quais serão as competências, as capacidades, as habilidades que uma Educadora de Infância deve ter?
- (2) O que será essencial para uma Educadora ser eficaz e competente?
- (3) Que competências deverá ter uma Educadora para desenvolver um trabalho coerente e ter um bom desempenho profissional?

(4) Imagine que o IPL-ESE programa a realização de um curso de competências para Educadores. O que acha que deveria ser trabalhado/abordado nesse curso? E como, com que metodologia?

As entrevistas permitiram a exploração de várias áreas de intervenção do Educador de Infância, como por exemplo, os problemas/receios inerentes a esta profissão por parte dos entrevistados, as competências necessárias para fazer face aos desafios com que os Educadores se confrontam, aferir o interesse em participar num eventual curso de promoção de competências.

6.2.3.2. Análise documental

Analisámos publicações oficiais e não oficiais (documentos pessoais, escritos por estudantes do curso de formação inicial em Educação de Infância no IPL-ESE).

Ao consultar os documentos, registos de acontecimentos passados que podem ser pessoais e oficiais, públicos ou privados, publicados ou não publicados, preparados para preservar um registo histórico ou elaborados com um objectivo prático imediato, o investigador tenta traçar, retrospectivamente, linhas orientadoras nos dados que recolhe. Procura reconstruir os acontecimentos e atribuir possíveis significados aos mesmos.

Recorremos ao Diário da República (I Série – A). Fizemos a leitura e análise crítica, rigorosa e cuidada do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - *Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - *Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância*. Estudámos e analisámos estes documentos para uma melhor identificação e compreensão das competências pessoais e profissionais dos Educadores de Infância, apontadas na lei em vigor.

A utilização de documentos pessoais, escritos, permitiu aceder a informação que não se encontra noutras fontes, podendo daí extrair-se dados únicos, sem os quais o verdadeiro conhecimento da realidade ficaria comprometido.

Foram ouvidos estudantes em processo de formação e analisadas as suas afirmações. As reflexões de vinte e seis (26) alunos que no ano lectivo 2003/2004 frequentavam a disciplina de Prática Pedagógica I do 3.º ano, permitiu uma visão mais alargada em termos de competências exigidas a um Educador de Infância.

Neste documento pessoal, denominado *reflexão final da PPI*, os estudantes, todos do sexo feminino, apresentaram a sua reflexão individual acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem efectuado ao longo do ano lectivo, referindo as aprendizagens que consideraram ter efectuado. Estes dados fazem parte integrante de um portfólio da referida disciplina que procura retratar o processo de aprendizagem efectuado por cada grupo de par pedagógico ao longo do ano lectivo.

Com estes documentos de índole pessoal, pretendemos conhecer os significados, enquanto processos de consciencialização dos saberes, atitudes, comportamentos e procedimentos interiorizados pelos estudantes implicados neste *Estudo 1*, bem como as crenças, convicções e expectativas que influenciaram a sua formação e desenvolvimento profissional.

A reflexão sobre a realidade codificada através da representação textual permite compreender o que está para além do visível, olhar em profundidade e interpretar criticamente o real.

As reflexões, enquanto repositórios de representações pessoais, constituem-se como elementos importantes para aceder à realidade percebida pelos estudantes em torno das competências (Baptista & Sanches, 2005).

Com esta diversidade de fontes, procurámos triangular os dados, tornando o nosso plano de investigação sólido e consistente. Esta triangulação permitiu-nos igualmente fomentar o nosso conhecimento acerca desta temática.

6.2.4. Procedimentos

O *Estudo 1* passou por uma fase prévia de organização e construção de ideias para poder ser apresentado de forma coerente e estruturada aos diferentes colaboradores. Começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de Formação Inicial em Educação de Infância e sobre o conceito de competência(s). Conversámos informalmente com colegas e especialistas para organizar ideias e delinear planos de acção.

Para a implementação e prossecução deste *Estudo*, contactámos e apresentámos o projecto de investigação a diferentes intervenientes educativos no processo de Formação Inicial do curso de Educação de Infância do IPL-ESE, nomeadamente:

- A directora do curso de Formação Inicial em Educação de Infância no ano lectivo 2004/2005;
- O coordenador da disciplina de Prática Pedagógica no ano lectivo 2004/2005;
- Dois docentes com a função de supervisão das disciplinas de Prática Pedagógica I e II no ano lectivo 2004/2005;
- Dois Educadores Cooperantes da PPI no ano lectivo 2004/2005;
- Alunos representantes dos diferentes anos do curso de Educação de Infância.

Os contactos decorreram durante o mês de Outubro de 2004 e as entrevistas foram realizadas entre os meses de Novembro e Dezembro do mesmo ano, em datas e locais previamente acordados com os sujeitos de investigação.

Seis das oito entrevistas realizaram-se no Gabinete de Psicologia e Apoio Profissional do IPL-ESE, por facilidade de acesso.

Para realizar as outras duas entrevistas, deslocámo-nos às instituições de educação pré-escolar onde trabalhavam as Educadoras de Infância.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas para computador/papel de forma a realizar o tratamento da informação. A cada entrevista foi atribuído um código (E1 – entrevista 1 a E8 – Entrevista 8). A duração das entrevistas oscilou entre 5 e 27 minutos.

A análise dos documentos escritos (publicações oficiais e documentos não oficiais) foi sendo efectuada paralelamente à realização das entrevistas.

A cada *reflexão final da PPI* compilada em portfólio foi atribuído o código de P1 – portfólio 1 a P 26 – portfólio 26.

Em todos os momentos deste *Estudo*, procurámos que a descrição dos dados fosse rigorosa e que resultasse directamente da informação recolhida (entrevistas e análise documental).

6.2.5. Análise dos dados

A análise dos dados incidiu sobre a transcrição das oito (8) entrevistas gravadas e sobre os documentos oficiais e não oficiais.

Tendo como referentes as bases teóricas da análise de conteúdo, a finalidade da análise e os padrões de avaliação da análise, imprimimos significado aos respectivos dados. Preocupámo-nos com a clareza, a coerência, a fiabilidade dos dados. Realizámos várias re-inspecções para que a análise fosse o mais completa possível.

Foram efectuadas várias leituras flutuantes de cada entrevista e de cada documento escrito, a partir das quais foi definido um conjunto de domínios com base no conteúdo das entrevistas/documentos escritos no que diz respeito às diferentes questões colocadas/analizadas. A seguir, procedeu-se a uma operação de codificação, isto é, identificou-se em cada uma das entrevistas/documento escrito e para cada domínio, unidades de informação, ou temas, a partir do discurso expreso ou latente dos entrevistados e/ou dos documentos escritos.

Numa terceira fase, as unidades de informação das várias entrevistas/documentos escritos foram organizadas em categorias emergentes com base na semelhança do seu significado. *A posteriori*, as várias categorias foram revistas e modificadas de modo a conseguir que todas as unidades de informação de todos os documentos pudessem ser inseridas numa categoria apropriada e no âmbito do domínio adequado - técnica de análise de conteúdo, com um painel de três juízes, em concordância em relação à análise realizada.

Por fim, constituiu-se uma tabela de ocorrências que traduz a análise dos diferentes documentos em termos de competências identificadas.

O recurso à análise de conteúdo das entrevistas previamente gravadas e dos documentos pessoais e oficiais prendeu-se com a necessidade de descrever, o mais exhaustiva e concretamente possível o seu conteúdo, permitindo, assim, a sua interpretação.

Criaram-se as condições de fidelidade e validade em todas as fases de análise de conteúdo. As categorias de análise foram alvo de um teste que permitiu averiguar da sua exaustão e exclusividade. Os dados foram alvo de quantificação por categorias com vista a conjugar informação qualitativa e quantitativa que permitisse um maior rigor na interpretação final e nas conclusões do *Estudo* (Bardin, 1977; Roldão, 2005a).

6.3. Resultados e discussão

Os dados recolhidos nas entrevistas e nos registos documentais (publicações oficiais e documentos pessoais) foram sujeitos a análise de conteúdo, tendo em vista a identificação de um conjunto de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

O critério de selecção das competências foi o facto de aparecerem referenciadas em todos os instrumentos de recolha de dados analisados. Assim, dos dados recolhidos e analisados, foi possível identificar um conjunto de oito (8) competências pessoais e profissionais em Educação de Infância:

- (1) Auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima;
- (2) Comunicação interpessoal;
- (3) Gestão da agenda pessoal;
- (4) Trabalho em equipa;
- (5) Resolução de problemas;
- (6) Observação/avaliação;
- (7) Planificação;
- (8) Reflexão.

Estas categorias, confirmadas através de um método triangular, vêm ao encontro do que é preconizado por diferentes autores (Comellas, 2004; Jardim & Pereira, 2005, 2006; Cró, 2006) no que diz respeito às competências pessoais e profissionais exigidas ao estudante do Ensino Superior em processo de formação em Educação. González & Wagenaar (2003) elencam as seguintes competências genéricas a desenvolver no âmbito do Ensino Superior: as capacidades de análise e síntese, a capacidade de aprender, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de aplicar os conhecimentos na prática, a capacidade de se adaptar a novas situações, a preocupação com a qualidade, as habilidades de gestão de informação e a capacidade para trabalhar de forma autónoma e trabalhar em equipa.

O conjunto de competências por nós identificado pode caracterizar-se pela sua transversalidade e especificidade. As competências transversais são comuns a diversas actividades, transferíveis de função para função, relacionadas com a capacidade de gerir os recursos do *self*, de relacionamento interpessoal e de desempenhar funções profissionais (Jardim & Pereira, 2005abc). As competências específicas são inerentes à docência em Educação de Infância - o Educador faz parte de um sistema, vivendo numa rede de relações interpessoais e contextuais, que lhe exigem conhecimentos, competências e qualidades pessoais (Cró, 2006).

As categorias relativas ao *self* (auto-conhecimento, auto-conceito, auto-estima; comunicação interpessoal; gestão da agenda pessoal; trabalho em equipa; resolução de problemas) foram consideradas como competências pessoais. As últimas três categorias (observação/avaliação; planificação e reflexão) foram perspectivadas como competências profissionais uma vez que estão relacionadas com o processo de orientação do processo de ensino/aprendizagem, reportando-se a um carácter profissionalizante.

Ainda que tenhamos encontrado esta taxionomia, pensamos que todas as competências identificadas podem ser consideradas, no contexto da Educação de Infância, como competências pessoais e/ou profissionais.

O quadro a seguir apresentado (Quadro 2) dá conta dos índices de frequência totais referidos nos diferentes documentos analisados relativos às competências enunciadas:

- Documento A – Dados retirados das entrevistas realizadas (num total de 8);
- Documento B – Dados retirados do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (num total de 2 documentos);
- Documento C – Dados sistematizados a partir das reflexões finais dos alunos do 3.º ano no ano lectivo 2003/2004 (num total de 26 documentos).

Quadro 2: Índices de frequência/percentagem das referências às oito competências nos documentos analisados

Competências	Doc. A		Doc. B		Doc. C		Total	% total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
Auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima	12	8.7	2	3.3	83	24.1	97	17.9
Comunicação interpessoal	33	24.1	8	13.3	90	26.1	131	24.2
Gestão da agenda pessoal	11	8.0	13	21.7	20	5.8	44	8.1
Trabalho em equipa	14	10.2	11	18.3	24	6.9	49	9.0
Resolução de problemas	35	25.6	2	3.3	29	8.4	66	12.2
Observação/avaliação	8	5.8	11	18.3	46	13.3	65	12.0
Planificação	13	9.5	9	15.1	17	4.9	39	7.2
Reflexão	11	8.1	4	6.7	36	10.5	51	9.4
Total Geral	137	100	60	100	345	100	542	100

Os dados do Quadro 2 permitem-nos identificar a comunicação interpessoal como a competência mais referenciada nos documentos analisados (24.2%), logo seguida das competências relativas ao *self* (17.9%). A planificação é a competência que surge menos vezes (7.2%).

Apresentados os índices de frequência das referências às oito competências nos documentos analisados, passamos a discutir os dados levantados em cada um dos documentos.

6.3.1. Competências identificadas através de entrevistas (Documento A)

Das oito competências identificadas, os dados das entrevistas realizadas revelam que: a *resolução de problemas* é a competência mais frequentemente apresentada (25.6%): “... *temos um problema, é necessário arranjar soluções para, é necessário ter criatividade para e não se pode desistir...*” (E4).

A *comunicação interpessoal* surge a seguir (24.1%): “*Saber falar é muito complicado... temos que saber falar com as autarquias locais, temos que saber falar com os pais...*” (E3).

Conforme as entrevistadas, a Educação de Infância subentende resolver problemas e comunicar.

Para um processo de decisão eficaz, há que focalizar o que é efectivamente importante para o sujeito, encontrar o que é lógico e coerente, ter em conta factores objectivos e subjectivos (misturando pensamento analítico e intuitivo) ou procurar toda a informação necessária para a resolução da situação problemática (Neves, Garrido & Simões, 2006). O processo de comunicação pressupõe a transmissão ou troca de pensamentos, conhecimentos, ideias e/ou informação através da escrita, do discurso ou de sinais (comunicar implica transmitir, partilhar sentimentos, pensamentos e ideias). É o processo pelo qual compreendemos os outros e somos compreendidos (Williams, 1993).

A *observação/avaliação* é a competência menos encontrada (5.8%): “*Acho que (...) é muito importante a educadora observar muito bem cada criança por forma a ver as características que elas têm (...)*” (E5).

Também a *gestão da agenda pessoal*: “... *gostarmos de estar sempre prontas, de estarmos sempre disponíveis, de...conseguirmos separar a nossa vida privada para a vida profissional...*” (E3) e a *reflexão*: “... *temos que reflectir muito...*” (E6) surgem com uma frequência relativamente baixa (8.1%) quando comparadas com a resolução de problemas.

O processo de recolha e tratamento de informação para aceder à representação de uma realidade, a capacidade de organização do tempo/espço de forma equilibrada e o processo sobre o qual o sujeito pensa sobre uma experiência ou ideia são competências que, para estes sujeitos de investigação, assumem um papel menos visível em Educação de Infância.

O total geral das categorias encontradas nas entrevistas soma 137 ocorrências.

Procurando identificar formas de promover competências em Educação de Infância, procurámos que os sujeitos de investigação respondessem à seguinte questão: imagine que o IPL - ESE vem a realizar um curso de competências para Educadores. O que acha que seria trabalhado/abordado nesse curso? As respostas remetem-nos para um interesse em aderir a um eventual curso, mas com alguma dificuldade em expressar as suas expectativas face ao mesmo: “...entenderia esse curso mais como uma troca de experiências de, entre várias pessoas, de várias áreas que permitiriam pensar ...” (E1); “... num curso de competências ...estou a vê-lo mais como um relato de várias situações que as pessoas tenham vivido” (E2); “ ... nos desse várias dicas para termos uma noção do que poderíamos fazer e trabalhar ...” (E7); “Se calhar dar-nos algumas ideias para conseguir resolver alguns problemas que se coloquem na situação de Jardim-de-infância...” (E6); “... acho que um curso desses se calhar ... se calhar iria ... teria lógica que fosse aprofundar determinados aspectos ... por exemplo, da prática em si ...” ; “... uma formação só com esse tema acho que deve ser uma coisa muito interessante ...” (E3); “ ... a maior dificuldade que eu sinto cada vez mais é a nível de gestão de grupo”(E5); “... as competências podem ser vistas por áreas de intervenção, podem ser vistas em termos pessoais ou em termos de grupo, mais gerais ou mais específicas, etc, mas ... não são situações estanques ...” (E8).

As respostas previamente apresentadas remetem-nos para um conceito de competência pertencente ao indivíduo e para uma formação prática, experiencial, com momentos de boa disposição e significativos para os aprendentes (Rey *et al.*, 2005; Jardim & Pereira, 2005c).

6.3.2. Competências identificadas através de análise documental (Documentos B e C)

Analisando os dados implícitos no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (**Documento B**), identificamos a *gestão da agenda pessoal* (21.7%), o *trabalho em equipa* (18.3%) e a *observação/avaliação* (18.3%) como as competências que surgem com maior frequência. As menos referenciadas são a *resolução de problemas* (3.3%) e a *auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima* (3.3%).

O educador “*Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade*”, “(...) *gere (...) situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa*”, “*reflecte sobre as suas práticas (...) sobre os aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão (...)*” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 5571- 5572). O educador recolhe informação de diferentes fontes, identifica e resolve problemas, reflecte para dar significado ao já feito.

O educador “(...) *concebe e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo*”, “(...) *observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos (...)*”, “(...) *procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada (...)*” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 5572-5573).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a Educação de Infância exige competências que passam pela observação, planeamento da acção, avaliação, reflexão e comunicação.

O total geral dos dados relativos às categorias encontradas nestes dois normativos soma 60 ocorrências.

As reflexões finais das 26 estudantes (**Documento C**) emergem de um processo de formação ao longo de um ano lectivo e identificam situações/momentos em que foram mobilizados conhecimentos: “... *quando falava com elas (crianças) era determinante a minha proximidade, o meu tom de voz e a minha expressão facial e corporal ...*” (P3);

“Percebi (...) que o trabalho de equipa é uma mais valia no contexto de Jardim de Infância” (P12); “(...) devemos reflectir permanentemente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços e as potencialidades educativas dos materiais” (P11); “... fui progressivamente conseguindo encontrar formas de gerir as situações imprevistas ...” (P20).

No Documento C, a *comunicação interpessoal*: *“... sinto-me mais capaz de comunicar com os outros sem temer ...” (P5); “ ... aprendi a dizer que sim quando devia e a dizer que não sempre que necessário ...” (P7); “... evolui bastante a nível da comunicação.” (P23), é a competência que surge mais vezes (26.1%), seguida do auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima (24.1%): “Um dos aspectos que me apercebi de que melhorei ... refere-se à minha auto-estima. Estou muito mais confiante e ciente das minhas capacidades.” (P25); “Sinto-me mais segura, por um lado e mais insegura por outro, ...”; “... este processo ajudou-me a conhecer-me melhor ...” (P14).*

A auto-estima, aspecto afectivo-valorativo do auto-conceito, está directamente relacionado com a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das competências que possui em diversos domínios (Seco, 1991).

Ao identificar pontos fortes e fracos da sua personalidade e ao partilhar essa mesma informação, estes 26 estudantes revelam sentir as competências identificadas como determinantes no seu percurso profissional.

A *planificação* (4.9%) e a *gestão da agenda pessoal* (5.8%) são as competências que surgem com uma menor frequência: *“Ao planificar o educador prevê também a utilização de materiais e a organização do grupo e do espaço ...” (P15); “... destaco as planificações como exercício de organização das actividades ...” (P17); “ ... evolui a nível das planificações.” (P16); “Conseguir gerir o espaço e os recursos foi um processo ...” (P21); “... conciliar esta gestão (do espaço e dos recursos) com a do tempo ...” (P9); “... percurso de aprendizagens ... quer ao nível de gestão de tempo, de espaço, de materiais...” (P10).*

Cruzar dados, informações, conhecimentos, actividades e organizar o espaço/tempo de forma equilibrada são competências inerentes ao profissional de Educação, valorizadas nos portfólios dos 26 estudantes em estudo (Arends, 1995).

O total geral dos dados das reflexões escritas (Documento C) soma 245 ocorrências.

Da leitura destes dados, podemos afirmar que foram referidas competências que nos remetem para a legislação vigente.

Uma formação profissional orientada para o desenvolvimento de competências tem subjacente uma perspectiva formativa de cariz reflexiva, pressupondo que cada um seja capaz de analisar, criticamente, situações educativas para agir na complexidade e incerteza da acção educativa (Baptista & Sanches, 2005; Dias & Pereira, 2005).

O total geral das competências encontradas em todos os documentos (documentos A, B e C) soma 542 ocorrências.

Em síntese, encontramos referências às oito competências por nós identificadas em todos os documentos analisados ainda que com frequência distinta. A competência mais referenciada no total dos documentos analisados é a *comunicação interpessoal* (num total de 131 vezes) e a menos visível é a *planificação* (39 vezes).

Da análise dos três documentos, verificamos que o Documento C é o documento que apresenta uma maior frequência relativamente às oito competências, sendo o documento B o que apresenta menos. Este facto pode justificar-se pelo tipo de trabalho do Documento C e pelo número de sujeitos que o efectuou.

6.4. Conclusão

Com o *Estudo 1* pretendemos apresentar o processo de identificação de um conjunto de competências em Educação de Infância.

Colocámos em evidência um conjunto de competências exigidas a um Educador de Infância identificadas através de entrevistas e análise documental. Considerámos importante identificar o conjunto de competências e recursos das práticas profissionais e escolher estrategicamente quais as que devem começar a ser construídos na Formação Inicial de profissionais reflexivos (Perrenoud *et al.*, 2002).

Da análise destes dados pudemos identificar oito competências pessoais e profissionais: auto-conhecimento/auto-estima/auto-confiança; comunicação interpessoal; gestão da agenda pessoal; trabalho em equipa; resolução de problemas observação/avaliação; planificação e reflexão.

As competências identificadas surgem em todos os documentos analisados sendo a comunicação interpessoal a mais referenciada (131 vezes). Em seguida surge o auto/conhecimento/auto-conceito/auto-estima (97 vezes), a resolução de problemas (66 vezes), a observação/avaliação (65 vezes), a reflexão (51 vezes), o trabalho em equipa (49 vezes), a gestão da agenda pessoal (44 vezes) e a planificação (39 vezes).

Exige-se ao professor/educador uma postura reflexiva sobre a sua experiência, a capacidade de inovar, negociar e regular a sua prática. O educador organiza o ambiente educativo, observa, avalia, planifica, relaciona-se com diferentes intervenientes educativos, promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao nível da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Concebe, desenvolve e integra o currículo tal como é defendido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Capítulo 7: Construção e validação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI)

Depois de identificadas as competências pessoais e profissionais exigidas ao Educador de Infância partimos para a **construção e validação do *Questionário de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI)**.

Apresentamos os objectivos do *Estudo 2* e os procedimentos prévios à construção e validação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI). Identificamos a amostra utilizada e as características psicométricas do questionário construído. Por último, fazemos a discussão dos resultados e a conclusão.

7.1. Objectivos do *Estudo 2*

O Ensino Superior e a promoção de competências, sejam elas pessoais, sociais, transversais ou específicas, têm sido um foco de interesse de diversos investigadores (Pereira & Francisco, 2004; Jardim, 2007). O jovem adulto, enquanto estudante do Ensino Superior, encontra-se num estágio de pleno desenvolvimento das suas competências, de activação das suas potencialidades e de optimização das suas características. Das experiências que vai acumulando neste período dependerá o seu sucesso pessoal e profissional. Apostar no desenvolvimento de competências do estudante é, pois, uma tarefa de primordial importância do e para o Ensino Superior.

Para entender e promover o processo de desenvolvimento do indivíduo nesta sua fase da vida, considera-se determinante a avaliação das suas competências.

Nesta linha de raciocínio, o *Estudo 2* focaliza-se na avaliação de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, através da construção e validação de um instrumento.

Com o *Estudo 2* pretendemos atingir os seguintes objectivos:

- Construir e apresentar o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI);
- Estudar a sua consistência interna;
- Estudar o poder discriminativo dos itens;
- Avaliar a sua dimensionalidade;
- Desenvolver e adaptar um instrumento de medida de competências para a população portuguesa.

Pretende-se avaliar as características psicométricas deste instrumento de medida de competências de natureza pessoal e profissional para que possa servir de referencial no âmbito da avaliação de competências em Educação de Infância.

7.2. Instrumento de avaliação

O *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI), construído por Dias & Pereira (2005), constitui-se como um questionário de auto-resposta que se destina a avaliar competências em Educação de Infância. Cada indivíduo se observa a si próprio, respondendo em função do que sente e não em função do observador. É, pois, um registo da forma como cada indivíduo se vê a si mesmo.

Trata-se de um questionário de tipo *Likert* (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), no qual o sujeito assinala o grau de identificação com cada uma das afirmações apresentadas. De acordo com Serra (1994), nenhum modelo de escalas tem um apelo mais intuitivo do que uma escala de tipo *Likert*.

Sem um instrumento consistente e válido no âmbito da avaliação de competências em Educação de Infância torna-se difícil avançar na investigação nesta área específica do conhecimento. Acreditamos que, com este instrumento de avaliação, se poderão viabilizar

novos e interessantes estudos com diferentes investigadores e distintas amostras de estudantes provenientes de outras Instituições do Ensino Superior e de profissionais oriundos de outras partes do país, o que nos parece relevante na compreensão da problemática inerente às competências em Educação de Infância.

7.3. Procedimentos

No processo de construção do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) consideraram-se as seguintes premissas:

- Criar um instrumento que avalie competências pessoais e profissionais em Educação de Infância sem que o número de itens seja muito elevado de forma a promover a adesão de participantes;
- Construir um questionário com o objectivo de avaliar competências de índole pessoal e profissional, pelo que interessa que o instrumento abranja essas dimensões;
- Formular um questionário que não ofereça dificuldades ao nível da interpretação dos itens e que seja adequado em termos sócio-culturais.

Como primeiro passo, recorremos a informação teórica neste âmbito. A **consulta bibliográfica** incidiu na legislação existente sobre as competências em Educação de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001) e na bibliografia sobre o conceito de competências. Fizemos algumas pesquisas também sobre o processo de construção de um questionário e consultámos **especialistas** na área da Educação de Infância e de metodologia da investigação científica.

Construímos, depois, o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI), ao qual se seguiu a implementação de um estudo piloto que prontamente se apresenta.

7.3.1. Método da reflexão falada (*thinking aloud*)

O método da reflexão falada permite apreciar o conteúdo e a forma dos itens (nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos da prova) num instrumento de medida. Consiste na aplicação individual da prova e no registo de todas as verbalizações dos sujeitos que, instruídos para o efeito, comunicam as impressões relativas a cada item, a forma como o abordam e realizam, os processos utilizados e as facilidades ou dificuldades que encontram.

De acordo com Meuris (1968), Goldman (1971) e Almeida & Freire (1997), este método apresenta como principais vantagens a avaliação:

- De ambiguidades no conteúdo e no formato dos itens;
- Dos processos cognitivos e outros usados nas respostas e sua adequação face aos objectivos do questionário;
- Da eficácia das possibilidades de resposta;
- Dos aspectos peculiares e dificuldades acrescidas dos itens;
- De itens mal construídos;
- Da suficiência das instruções dadas no início;
- De atitudes gerais face aos itens;
- Da estimativa da dificuldade dos itens e do tempo médio para a sua realização.

Como principais desvantagens os mesmos autores referem:

- A capacidade limitada de registo ou interferência de meios mecânicos;
- A capacidade de verbalização do sujeito (fluência, riqueza de vocabulário);
- A dificuldade de expressão e de acompanhamento do processo de resposta;
- A capacidade metacognitiva e auto-reflexiva do sujeito;
- A informação essencialmente qualitativa;
- A passagem de pequeno grupo para a população.

Identificadas competências em Educação de Infância (ver capítulo 6), foi possível encontrar um conjunto de indicadores/dimensões a incluir no questionário. Estes indicadores foram, depois, objecto de análise pela turma do 2.º ano (num total de 44 alunos) do curso de Educação de Infância do IPL-ESE no ano lectivo 2004/2005 que

testaram a compreensão e a adequação dos itens, a clareza das instruções e da escala de resposta. Esta reflexão falada do QCPPEI teve lugar no dia 24 de Fevereiro de 2005, tendo obedecido a duas categorias de observação: comportamentos verbais e comportamentos não verbais, conforme podemos ver no anexo 3. Relativamente aos comportamentos verbais registaram-se aspectos relacionados com: (1) dúvidas quanto à forma; (2) dúvidas quanto ao conteúdo dos itens e (3) sugestões de reformulação dos itens. Quanto aos comportamentos não verbais, obtiveram-se dados relativos a: (1) expressão facial de concordância; (2) expressão de satisfação pessoal quanto à participação e âmbito de estudo; (3) tempo de aplicação do instrumento; (4) tempo de reflexão falada e (5) disposição dos estudantes durante a reflexão.

O tempo de aplicação do questionário rondou os 10 minutos e o da reflexão falada, 20 minutos, num total de 30 minutos.

No que diz respeito ao questionário, os estudantes sugeriram:

- Colocar na mesma linha horizontal as diferentes possibilidades de respostas (1,2,3,4,5);
- Colocar as iniciais de cada possibilidade de resposta em vez do número no cimo das colunas (1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3= Nem Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente);
- Na questão 3 (“Acredito que sou capaz de vir a ser uma óptima educadora de infância”): substituir óptima por boa ou competente;
- Na questão 15 (“Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, peço apoio a amigos e/ou profissionais da minha área”): diferenciar o que é pessoal e profissional, isto é, desdobrar em duas questões;
- Na questão 17 (“Quando me surge um problema, seja ele pessoal ou profissional, evito pensar nele”): surgiu a dificuldade em identificar os interlocutores do problema (o sujeito e seus amigos ou entre os seus amigos?);
- Na questão 21 (“Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer aos cinco sentidos”): a sugestão de reformulação surge no sentido da construção da afirmação sem a identificação dos cinco sentidos – “Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer a vários sentidos”;

- Na então questão 25 (“Para organizar o meu trabalho devo considerar as informações que obtenho de forma informal”): foi sugerido utilizar a palavra informalmente em vez da expressão de forma informal;

- Foi ainda questionada a formulação pela negativa da então questão 19 (“Não é difícil para mim organizar um grupo de 20 crianças”);

- Foi sugerido juntar os itens por áreas: pessoal *versus* profissional.

Relativamente à parte do levantamento de dados pessoais, não houve qualquer dúvida. A única sugestão foi a de colocar um traço mais nítido à frente de cada possibilidade de resposta (ver anexo 3, Grelha do “Método da Reflexão Falada”).

A maioria dos inquiridos referiu o facto do QCPPEI retratar aspectos da sua vivência pessoal e académica.

Com a colaboração destes sujeitos próximos dos futuros destinatários, tivemos a oportunidade de analisar e discutir a nossa proposta do QCPPEI, o que permitiu aperfeiçoar este instrumento.

Após a análise dos dados recolhidos a partir da reflexão falada, definiu-se a **estrutura final do questionário**: identificação do questionário, introdução resumida dos principais objectivos da investigação, pedido de participação voluntária, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e o tratamento e apresentação de forma anónima dos resultados, apresentação dos investigadores e um contacto para qualquer esclarecimento.

O questionário fornece, numa primeira parte, instruções para o seu preenchimento correcto. Pede alguns dados biográficos, académicos e/ou profissionais do sujeito (características sócio-demográficas dos sujeitos).

Uma segunda parte é constituída por 6 itens que fornecem dados sobre a *percepção de saúde e de bem-estar académico dos sujeitos*.

A terceira secção é constituída por 31 itens que procuram caracterizar as competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (*percepção de aquisição de competência*).

Estas duas últimas partes do questionário são apresentadas em formato tipo *Likert*, numa escala de 5 pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem

discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), de forma a proporcionar aos sujeitos uma situação de escolha confortável e pouco cansativa.

Os itens estão redigidos numa linguagem clara e na primeira pessoa (sempre que possível) de forma a atenuar a distância psicológica experimentador-sujeito e a simplificar o seu preenchimento (Domingos, 2003). Foram distribuídos aleatoriamente ao longo do questionário e estão formulados maioritariamente no sentido positivo (apenas o item 20 está formulado no sentido negativo – não tendo suscitado dúvidas, mantivemo-lo na sua formulação original).

Os 31 itens da terceira parte estão distribuídos por duas grandes categorias: (a) competências pessoais – inclui itens sobre o *self* e as suas relações interpessoais e (b) competências profissionais – inclui itens sobre a acção educativa com crianças (ver anexos 2 e 4).

7.4. Amostra

Para a constituição da amostra para a aplicação do questionário, solicitou-se a colaboração de colegas docentes do IPL-ESE, IPC-ESE e Universidade de Aveiro (UA) de forma a que a sua administração fosse possível junto de estudantes do curso de Formação Inicial em Educação de Infância. O questionário foi aplicado durante um tempo lectivo cedido pelos próprios professores.

Responderam ao questionário, também, profissionais de Educação de Infância da Região Centro.

Este processo de administração do questionário decorreu entre Março e Junho de 2005.

Os critérios de selecção e homogeneidade da amostra prenderam-se com:

- Disponibilidade para participar;
- Ser estudante do curso de Formação Inicial em Educação de Infância com frequência da disciplina de Prática Pedagógica;

- Pertencer a uma de três instituições do Ensino Superior com o curso de Formação Inicial de Educadores de Infância: Leiria, Coimbra e Aveiro;
- Ser Educador de Infância em exercício.

A resposta ao questionário pelos profissionais e estudantes foi realizada de forma voluntária.

A aplicação do questionário foi precedida de algumas informações alusivas à investigação em curso, sensibilizando os participantes para o preenchimento do questionário de forma autêntica. Após a explicitação dos objectivos do questionário e da necessidade de estudos nacionais nesta área, deixou-se total liberdade para que aceitassem ou não responder ao questionário. Explicou-se, também, que as respostas ao mesmo eram anónimas, sendo apenas necessário preencher alguns elementos de caracterização individual por razões do estudo.

Alguns dos profissionais levaram o questionário para casa e entregaram-no ao investigador nos dias subsequentes. De uma maneira geral, os participantes responderam ao questionário de uma forma interessada.

A amostra é constituída por estudantes e profissionais em Educação de Infância, num total de 235 sujeitos (234 sujeitos do sexo feminino e 1 do sexo masculino) e será caracterizada no capítulo 8.

7.5. Resultados e discussão da fidelidade e validade do instrumento

Definida a estrutura do questionário e apresentada a amostra, segue-se o *Estudo* das qualidades psicométricas do QCPPEI. Analisámos os dados recolhidos de forma a avaliar a fidelidade (consistência interna) do questionário e a sua dimensionalidade (validade).

Os dados que a seguir se apresentam estão agrupados de acordo com a estrutura do instrumento. Primeiro analisam-se os dados referentes à *percepção de saúde e de bem-estar académico* dos estudantes do Ensino Superior (segunda parte do questionário), para depois se apresentarem os dados relativos à *percepção de aquisição de competências* (terceira parte do questionário) do total da amostra no que diz respeito à consistência interna.

Por último, apresentam-se os dados relativos à análise da sua validade.

7.5.1. Análise da fidelidade do QCPPEI

Para verificar o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem este questionário, procedemos à análise da consistência interna, calculando o *alpha* de Cronbach, considerado o método mais adequado para escalas tipo *Likert*.

A determinação do *alpha* de Cronbach é importante porque é a medida da consistência global da escala que exprime o valor referente a todos os itens e porque se pode constituir como uma forma de tratamento individual do item, explicando se este é ou não significativo para a consistência interna do conjunto (Serra, 1994).

7.5.1.1. Percepção de saúde e bem-estar académico (2.^a parte do QCPPEI)

Relativamente à *percepção de saúde e bem-estar académico*, trabalhamos com um total de 146 respostas válidas (62, 1% do total da amostra). Do total de 235 possibilidades, 89 respostas foram excluídas (37,9%) devido aos sujeitos serem profissionais de Educação de Infância e não estudantes do Ensino Superior.

Para a análise da *percepção de saúde e de bem-estar académico* realizámos estatísticas descritivas para cada item, identificando frequências, médias e desvios padrões, conforme Quadro 3.

Quadro 3: Valores da estatística descritiva relativos aos itens da *percepção de saúde e bem-estar académico*

Itens	N	Média	DP
1	149	3.01	.753
2	150	3.24	.757
3	148	3.32	.758
4	150	3.01	1.02
5	150	3.32	1.01
6	149	3.11	.967
5+6	149	6.32	1.868

Ao analisar os dados do Quadro 3 e tendo em consideração o conteúdo semelhante dos dois últimos itens (item 5: *como classifica o seu nível de stresse escolar ao longo do último semestre?*; item 6: *como classifica o impacto do seu stresse no bem estar pessoal e profissional?*), considerámos a possibilidade de os tratar conjuntamente. Realizámos uma correlação de *Spearman* que identificou um $r = .762$ para um nível de significância de 0.01. Dado este valor elevado, estes dois itens passam, desta forma, a constituir-se como um só nos estudos seguintes.

De seguida, o Quadro 4 identifica os valores de correlação item-total (corrigido) e o valor da consistência interna excluindo o item para os 5 itens da 2.^a parte do QCPPEI.

Quadro 4: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente *alpha* de Cronbach excluindo o item (5 itens)

Item	Correlação item-total (corrigido)	Alpha (excluindo o item)
1	.465	.077
2	.540	.023
3	.495	.053
4	.272	.159
5 + 6	-.265	.847

Nota: coeficiente de alpha de Cronbach (5 itens) = .301 (Média=18.9; DP =2.89)

Os dados relativos à correlação item-total (corrigido) e ao coeficiente *alpha* de Cronbach excluindo o item (5 itens), mostram que os itens desta secção revelam alguma independência entre si, ou seja, não são homogêneos (Quadro 4). No entanto, considera-se que os dados são importantes ao nível da compreensão dos dados totais do questionário.

7.5.1.2. Percepção de aquisição de competências (3.^a parte do QCPPEI)

Nesta terceira secção do questionário trabalhámos com um total de 199 respostas válidas (84.7% do total da amostra). As restantes 36 respostas foram excluídas (15.3%) por ausência de dados.

Num primeiro momento, realizámos estatísticas descritivas para cada item, com o cálculo de frequência, média e desvio padrão. Correlacionámos cada item com a pontuação total do instrumento sem este item (correlações item-total-corrigido) de forma a avaliar a fidelidade do questionário. Esta análise dos itens permitiu testar a homogeneidade dos itens e, portanto, do instrumento.

Analizando os diferentes itens do questionário, houve necessidade de inverter a cotação de dois itens (item 18 e 31), devido à formulação dos mesmos.

Da primeira análise da fidelidade do instrumento com 31 itens, obtivemos um coeficiente de *alpha* de Cronbach = .736. Este valor de *alpha* levou-nos a excluir os itens 8 e 17, uma vez que estes se apresentavam com um valor baixo em termos do *alpha* e da

correlação item-total, fazendo baixar o valor de *alpha* do questionário total. O questionário beneficiaria com a sua exclusão.

Estudámos, também, a possibilidade de excluir os itens 18, 22 e 31 devido ao seu baixo valor na correlação item-total corrigido. No entanto, ainda que os valores destes itens não sejam muito ricos, tomou-se a decisão de os manter, porque se verificou que a sua exclusão não levaria a um acréscimo apreciável no *alpha* do instrumento na sua totalidade e uma vez que em termos de conteúdo era importante mantê-los (Quadro 5). Todos os outros itens apresentam um valor igual ou superior a .2 ou .3 na sua correlação com o total (corrigido), conforme se pode ler no Quadro 6.

Quadro 5: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente *alpha* de Cronbach excluindo o item (itens 8, 17, 18, 22 e 31)

Item	Correlação item-total (corrigido)	Alpha (excluindo o item)
8	.097	.804
17	.002	.745
18	.086	.739
22	.107	.736
31	.102	.738

Nota: coeficiente de alpha de Cronbach (31 itens) = .736

Os coeficientes de correlação item-total corrigidos (i.e., retirando, para cada uma das correlações, a influência do item do cálculo do total) e os coeficientes de Cronbach excluindo o item para o questionário com 29 itens encontram-se indicados no Quadro 6. De referir que a análise do questionário com 29 itens foi realizada para um $N=200$ (85, 1% do total da amostra) por ausência de resposta dos restantes elementos da amostra ($M=115.8$; $DP=8.6$).

Quadro 6: Valores de correlação item-total (corrigido) e coeficiente *alpha* de Cronbach excluindo o item (29 itens)

Item	Correlação item-total (corrigido)	<i>Alpha</i> (excluindo o item)
1	.333	.811
2	.350	.810
3	.386	.810
4	.266	.814
5	.354	.810
6	.502	.804
7	.490	.805
9	.373	.809
10	.480	.806
11	.297	.813
12	.453	.807
13	.415	.809
14	.375	.812
15	.345	.811
16	.220	.817
18	.114	.822
19	.373	.810
20	.304	.813
21	.428	.807
22	.141	.817
23	.276	.813
24	.290	.813
25	.389	.810
26	.264	.814
27	.348	.811
28	.365	.810
29	.425	.808
30	.362	.810
31	.159	.820

Nota: α (29 itens) = .82

Os coeficientes de correlação item-total corrigido oscilam entre $r=.114$ e $r=.490$. Apenas 3 itens apresentam um r inferior a .20 (itens 18, 22 e 31), indicando que cada item *per si* representa adequadamente o conceito que é suposto ser medido pela globalidade do questionário e que os itens são homogéneos. “A correlação de cada questão com a nota global indica-nos “se cada parte se relaciona com o todo”, isto é, se cada item se define um bom “operante” do constructo geral que pretende medir” (Serra, 1994, 53).

Em síntese, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que pertence, excluindo o item em causa (*r corrigido*), é efectuada com o objectivo de escolher

os melhores itens. Os critérios variam, sendo o mínimo recomendado de .20. No entanto, preferencialmente devem ser superiores a .30. Conforme defende Seco e colaboradores (2006 a), para um maior rigor na selecção dos itens, considera-se que os itens devem apresentar correlações com o total do questionário superiores a .30 e/ou de acordo com a importância do nível de significância da correlação como critério de selecção do item.

A correlação item/total do questionário foi realizada para a 2.^a parte (*percepção de saúde e bem-estar académico*) e 3.^a parte (*percepção de aquisição de competências*) do questionário. Relativamente aos valores encontrados, realçamos os valores do questionário com 29 itens (3.^a parte), apresentando valores que oscilam entre .114 e .490 para $p=0.01$.

A fidelidade dos resultados foi obtida através do cálculo da consistência interna dos índices (índice de homogeneidade *alpha*). O valor do índice de Cronbach da 2.^a parte da escala foi de .301, sendo o valor considerado como pobre. O valor de *alpha* da 3.^a parte com 31 itens foi de .736 e com 29 itens de .82, valores considerados muito satisfatórios. Para alguns autores (Cronbach, 1984), um instrumento com um *alpha* de .70 pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir, embora o desejável seja que o *alpha* se situe acima de .80 (Bryman & Cramer, 1993).

7.5.2. Análise da validade do QCPPEI

Analisada a fidelidade do instrumento, procurámos ver se o mesmo era unidimensional ou multidimensional. Para isto, recorremos à análise factorial, que nos indica quantos e quais os factores avaliados pelo questionário e quais os itens que estão associados a cada factor.

Submetemos os itens à análise factorial com o objectivo de verificar a relação existente entre eles e identificar as dimensões que lhe estão subjacentes.

O estudo da dimensionalidade do questionário foi realizado através da análise factorial em componentes principais, seguida de rotação ortogonal do tipo Varimax (com normalização de Kaiser, conforme se pode ver no *Scree Plot* expresso na Figura 1) para valores próprios (eigenvalues) iguais ou superiores a 1, com base nas respostas válidas da amostra.

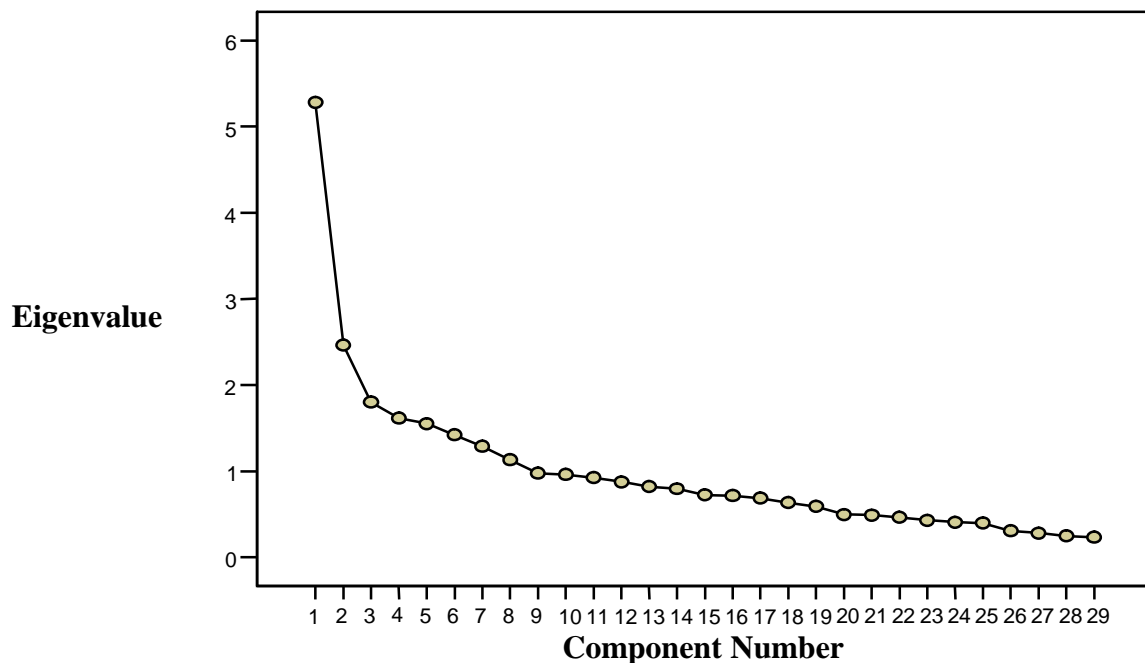


Figura 1 – *Scree plot* para os 29 itens do QCPPEI

Analísamos possíveis soluções para um menor número de factores, conforme sugerido pelo *Scree plot*, no entanto, a opção por 8 Factores revelou-se a mais satisfatória do ponto de vista da sua intepretabilidade. No seu conjunto, os 8 Factores explicam 57.064% da variância dos resultados.

A distribuição dos itens, saturações, percentagem da variância explicada e valores próprios encontram-se sistematizados no Quadro 7.

Quadro 7: Matriz factorial do QCPPEI
(Extracção de componentes principais seguida de rotação Varimax para 8 Factores com eigenvalues iguais ou superiores a 1)

Item	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	Factor8
25	.660							(.322)
26	.615							
27	.590							
24	.526							(.484)
30	.517			(-.307)	(.338)			
29	.497	(.493)						
13		.834						
12		.753						
15		.575			(.317)			
14		.574						(.309)
9			.846					
28	(.354)		.685					
10			.657	(.311)				
20				.726				
21				.671				
19				.544	(.311)			
6					.753			
7					.730			
5					.455		(.424)	
2						.681		
1						.630	(.450)	
18						.572		
3	(.347)			(.379)		.491		
31						.413		
16							.751	
11							.653	
22								.607
23	(.327)							.555
4								-.478
Valor pp.	2.619	2.560	2.108	2.038	2.021	1.852	1.696	1.655
% Variância explicada	9.031	8.827	7.269	7.028	6.969	6.385	5.850	5.705

De sublinhar que os itens saturam, e todos com valores superiores a .30, nos factores previstos. A matriz factorial do QCPPEI revela, ainda, a existência de itens “factorialmente complexos”, isto é, com alguma saturação em mais que um factor (Gomes, 2006): item 25, 24, 30, 29, 15, 14, 28, 10, 19, 5, 1, 3 e 23. Os itens 24, 29, 5 e 1 apresentam saturações secundárias acima de .40 em três Factores: Factor 8, Factor 2 e Factor 7, respectivamente.

Os itens com saturações principais no **Factor 1** (itens 25, 26, 27, 24, 30 e 29) referem-se a competências de índole profissional, nomeadamente à **planificação da acção educativa**. Constituído por 6 itens, este factor explica 9.031 da variância. O item 25 destaca-se com um valor matricial rodado de .660.

Também no **Factor 2** (itens 13, 12, 15 e 14) os itens se referem a competências profissionais, mais direccionadas para a **interacção com outros colegas da profissão**. Apresenta uma variância de 8.827. O item 13 surge como o item mais forte (.834).

No **Factor 3** (itens 9, 28 e 10) saturam itens relativos a competências pessoais, nomeadamente no que diz respeito à **gestão da agenda pessoal**. Revela uma variância de 7.269, sendo o item 9, com um valor de .846, o mais forte.

No **Factor 4** (itens 20, 21 e 19), saturam itens sobre competências profissionais ao nível da **gestão do grupo de crianças na sala de actividades**. A variância deste factor é de 7.028 e o item mais forte é o item 20, como um valor de .726.

Os itens com saturações principais no **Factor 5** (itens 6, 7 e 5) referem-se a competências pessoais, às **relações interpessoais com amigos e intervenientes educativos**. Formado com 3 itens, a variância explicada é de 6.969 e o item 6, com um valor de .753, é o mais forte.

Os itens saturados no **Factor 6** (itens 2, 1, 18, 3 e 31) fazem alusão às competências pessoais, na área do **auto-conhecimento/self**. Este Factor revela o item 2 como sendo o mais forte (.681). O valor da variância é de 6.385.

Os itens saturados no **Factor 7** (itens 16 e 11) dizem respeito a competências pessoais, nomeadamente ao **suporte social dos pares**. Neste Factor, o item 16 apresenta o valor mais alto (.751). A variância explicada é 5.850.

Por fim, os itens que saturam no **Factor 8** (itens 22, 23 e 4) reportam-se a competências profissionais de **observação/avaliação do grupo de crianças**. Este Factor,

constituído por 3 itens, apresenta uma variância de 5.705 e identifica o item 22 com um valor de .607.

Os valores da média, do desvio-padrão e a consistência interna de cada factor (coeficientes *alpha* de Cronbach) são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8: Valores da média, desvio-padrão e consistência interna dos oito Factores do QCPPEI

N.º	Descrição do factor	Média	DP	Alpha
1	Planificação da acção educativa (6 itens)	25.45	2.61	.720
2	Interacção com colegas da profissão (4 itens)	17.82	1.74	.708
3	Gestão da agenda pessoal (3 itens)	11.71	1.83	.743
4	Gestão do grupo de crianças na sala de actividades (3 itens)	11.29	1.74	.599
5	Relações interpessoais (amigos/intervenientes educativos) (3 itens)	11.89	1.78	.660
6	Auto-conhecimento/Self (5 itens)	17.01	2.35	.534
7	Suporte social de pares (2 itens)	8.17	1.38	.404
8	Observação/avaliação do grupo de crianças (3 itens)	11.08	1.34	.267

Fazendo uma leitura dos resultados do Quadro 8, podemos ver que os valores de *alpha* por Factores são todos inferiores a .80. Estes dados apontam para valores de consistência interna pouco adequados para as dimensões *planificação da acção educativa*, *interacção com colegas da profissão*, *gestão da agenda pessoal*, *gestão do grupo de crianças na sala de actividades*, *relações interpessoais*, *auto-conhecimento/self*, *suporte social de pares* e *observação/avaliação do grupo de crianças*.

No que se refere às três primeiras dimensões (*planificação da acção educativa*, *interacção com colegas da profissão* e *gestão da agenda pessoal*), os valores de *alpha* encontrados de .720, .708 e .743 respectivamente, são os que mais se aproximam do valor de referência, podendo ser considerados satisfatórios.

Os valores de *alpha* das restantes dimensões (*gestão do grupo de crianças na sala de actividades*, *relações interpessoais*, *auto-conhecimento/self*, *suporte social de pares* e *observação/avaliação do grupo de crianças*) devem ser lidos com muita precaução, levantando algumas limitações a este estudo.

Em síntese, deve-se considerar com cautela a estrutura factorial encontrada, pois são muitas as variáveis das quais ela depende. Em relação ao estudo apresentado, deverá ser considerado o tamanho da amostra. Esta consideração permitirá no futuro realizar novas análises factoriais.

Ainda assim, consideramos que a estrutura factorial aqui encontrada é coerente com os pressupostos teóricos relativos às competências pessoais e sociais em Educação de Infância (Cró, 1998; Cardona, 2006).

Para o processo de validação do instrumento, a revisão da literatura revela que a análise factorial constitui um dos métodos mais eficazes e poderosos. O objectivo primeiro da análise factorial é identificar os agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e internamente consistentes (Seco *et al.*, 2006bc). Para Almeida & Freire (2000, 194), “a análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais os factores que o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor”, cuja covariância se designa por saturação.

Assim, depois de efectuado o levantamento de dados de tendência central e correlação item/total do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI), submeteu-se o referido instrumento de avaliação a uma validação factorial com recurso à análise das componentes principais (ACP). Os itens foram submetidos a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram oito factores ortogonais com *eigenvalues* (valor próprio) superiores a 1. Estes factores estão associados a competências pessoais (Factor 3, 5, 6 e 7) e profissionais (Factores 1, 2, 4 e 8) no âmbito da Educação de Infância.

Os valores de consistência interna obtidos para 29 itens do QCPPEI (.82) sublinham a adequação dos índices de fidelidade deste instrumento. No entanto, os dados do estudo da validade, sugerem a necessidade de mais estudos de forma a que este instrumento possa vir a ser utilizado como instrumento de investigação no âmbito das competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

A solução de 8 Factores encontrada explica 57.064% da variância total, sendo a variância explicada por cada um dos factores bastante semelhante (Factor 1: 9.031%;

Factor 2: 8.827%; Factor 3: 7.269%; Factor 4: 7.028%; Factor 5: 6.969%; Factor 6: 6.385%; Factor 7: 5.850%; Factor 8: 5.705%).

Após a análise das propriedades psicométricas do instrumento, foi retirado um item à 2.^a parte do questionário (*percepção de saúde e bem estar acadêmico*) e dois itens à 3.^a parte (*percepção de aquisição de competências*).

7.6. Conclusão

Para avaliar as competências pessoais e profissionais em Educação de Infância procedemos à construção e aplicação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)*. Analisámos as suas características psicométricas e procedemos ao estudo da sua validade.

Para a construção do QCPPEI, um questionário do tipo *Likert*, realizámos pesquisa bibliográfica e consultámos especialistas na área da Educação de Infância e da metodologia da investigação científica.

O estudo com vista à validação do questionário foi realizado com base numa amostra de 235 sujeitos, estudantes do Ensino Superior e profissionais em Educação de Infância. Avaliámos as qualidades psicométricas do questionário através da análise da consistência interna e da sua dimensionalidade.

A fim de analisar a consistência interna, calculámos o coeficiente *alpha* de Cronbach para a componente *percepção de saúde e bem-estar académico* e *percepção de aquisição de competências*. Na componente *percepção de saúde e bem-estar académico*, obtivemos um valor de coeficiente *alpha* de Cronbach de .301 para a subescala de 5 itens.

No que se refere à terceira parte do questionário, *percepção de aquisição de competências*, seleccionámos os itens que apresentavam uma correlação com o resultado total superior a .20 (com excepção dos itens 18, 22, 31). A escala total, com 29 itens, apresenta um coeficiente *alpha* de .82.

O estudo da dimensionalidade foi realizado através da análise factorial, mais precisamente da análise das componentes principais seguida de rotação ortogonal

Varimax. Após termos analisado várias possíveis soluções, optámos por uma solução de 8 Factores dada a sua relevância teórica. Os 8 Factores explicam 57.064% da variância total.

Estes 8 Factores traduzem um conjunto de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância, que correspondem aos dados do estudo exploratório (Capítulo 6) e da teoria (Cró, 1998; Perrenoud, 2000; Baptista & Sanches, 2003; Cardona, 2006).

Após o estudo das suas qualidades psicométricas, o questionário (multidimensional) ficou com 5 itens na parte da *percepção de saúde e bem-estar académico* e 29 itens na *percepção de aquisição de competências*.

Os resultados encontrados indicam que o QCPPEI possui propriedades psicométricas, especificamente ao nível da consistência interna, item-total corrigido e validade de constructo que permitem a continuação do estudo do QCPPEI até se obter uma versão definitiva, válida a nível da sua dimensionalidade, em língua portuguesa, para a Educação de Infância.

Capítulo 8: Competências em Educação de Infância: Comparação entre Estudantes do Ensino Superior e Profissionais de Educação de Infância com base no QCPPEI

Neste capítulo pretendemos fazer a **comparação entre os resultados dos estudantes do Ensino Superior e dos profissionais de Educação de Infância na avaliação de competências com base no *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)***, apresentado no capítulo 7.

Apresentamos o enquadramento e desenho do *Estudo*. Identificamos a metodologia (objectivos, amostra, instrumento de recolha de dados, procedimentos e análise de dados), mostramos e discutimos os resultados. E, por fim, apresentamos a conclusão.

8.1. Enquadramento e desenho do *Estudo*

Depois de termos avaliado as qualidades psicométricas do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)* com base em respostas de 235 indivíduos, vamos agora avançar para as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos sujeitos.

Recorremos ao teste *t de Student* quando a variável independente era composta por dois níveis de análise e à análise da variância (ANOVA) para as variáveis independentes com mais de dois níveis (Hill & Hill, 2000; Seco *et al.*, 2006a).

O tratamento estatístico foi efectuado com base no programa SPSS, versão 14.0.

8.2. Metodologia

Apresentado o enquadramento e desenho do *Estudo 3*, propomo-nos dar a conhecer os objectivos formulados, a amostra em estudo, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos utilizados, a análise e discussão dos resultados encontrados.

8.2.1. Objectivos

Com o *Estudo 3* pretendemos:

- Aplicar o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) a uma amostra diversificada (estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância);
- Estudar grupos independentes (estudantes do Ensino Superior do IPL-ESE, IPC-ESE e UA e profissionais de Educação de Infância).
- Comparar *designs* não relacionados com duas situações experimentais (*teste t de student*);
- Comparar *designs* não relacionados com três e quatro situações experimentais (ANOVA).
- Analisar os resultados das respostas ao QCPPEI.

8.2.2. Amostra

O *Estudo 3* foi desenvolvido com base numa amostra de 235 sujeitos, estudantes do Ensino Superior do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação (IPL-ESE), do Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação (IPC-ESE), da Universidade de Aveiro (UA) e profissionais de Educação de Infância.

Começamos por caracterizar a amostra quanto ao sexo, idade e estado civil. Depois apresentamos os sujeitos distribuídos por condição estudante/profissional de Educação de Infância, por instituição escolar de pertença, por naturalidade e profissão dos pais. De seguida damos a conhecer as características académicas do grupo de estudantes (ano de escolaridade, estatuto de trabalhador/estudante, cargos associativos, escolha do curso como 1.^a opção, média de notas no último ano lectivo).

Do total de 235 sujeitos da amostra, estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância, 234 são do **sexo** feminino (99.6% do total da amostra) e apenas um do sexo masculino (0.4%). As **idades** dos sujeitos da amostra oscilam entre o mínimo de 19 anos (1 sujeito) e o máximo de 57 (1 sujeito), sendo a média de idades de 28 anos (Média=28.19; DP=9.422).

Quadro 9: Distribuição da amostra por estado civil

Estado Civil	N	%
Solteiro	158	66.8
Casado	61	26.4
Divorciado	16	6.8
Total	235	100

Relativamente ao **estado civil**, esta amostra caracteriza-se por uma predominância de sujeitos solteiros (66.8% do total da amostra). Apenas 26% dos sujeitos do total da amostra são casados e 6.8% são divorciados, conforme Quadro 9.

Estes dados relativos ao estado civil são semelhantes ao do estudo de Martins & Campos (2006) acerca dos processos de transição do Ensino Secundário para o Superior no Instituto Politécnico de Santarém.

Quadro 10: Distribuição da amostra por condição estudante/profissional de Educação de Infância

Categoria profissional	N	%
Estudantes do Ensino Superior	149	63.4
Profissionais de Educação de Infância	86	36.6
Total	235	100

Ao analisar os dados da distribuição da amostra por **condição estudante/profissional de Educação de Infância**, presentes no Quadro 10, verificamos que 149 são estudantes do Ensino Superior (63,4%) e 86 são profissionais de Educação de Infância (36,6%).

Quadro 11: Distribuição da *sub-amostra* de estudantes por Instituição do Ensino Superior

Grupo de pertença	N	%
IPL-ESE	58	38.9
IPC-ESE	75	50.4
UA	16	10.7
Total	149	100

Dos 149 estudantes do Ensino Superior (63,4% da amostra total), 58 são estudantes do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação (24,7%), 75 do Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação (31,9%) e 16 da Universidade de Aveiro (6,8%), conforme Quadro 11.

Quadro 12: Distribuição da amostra por naturalidade

Naturalidade	N	%
Centro de Portugal	180	76.6
Norte de Portugal	16	6.8
Sul de Portugal	6	2.6
Ilhas Portuguesas	6	2.6
França	11	4.7
PALOP	6	2.6
Brasil	1	0.4
Holanda	1	0.4
Venezuela	1	0.4
Não responde	7	3.0
Total	235	100

Como se pode ver no Quadro 12, a maioria dos sujeitos de investigação (180) é oriunda do Centro de Portugal (76.6%), havendo 16 sujeitos (6.8%) do Norte de Portugal, 6 do Sul (2.6%) e 6 das ilhas Madeira e dos Açores (2.6%). De referir que 4.7% do total dos sujeitos da amostra são naturais de França (11 sujeitos), 2.6% dos países africanos de língua portuguesa (6 sujeitos), 0.4% do Brasil (1 sujeito), da Venezuela (1 sujeito) e da Holanda (1 sujeito). Apenas 7 sujeitos (3%) não responderam a esta questão.

De forma a recolher dados sobre a origem social e cultural dos sujeitos em estudo, foi solicitada a referência à profissão do pai e da mãe. As profissões foram identificadas e agrupadas de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (versão 1994), tendo-se apenas acrescentado o item *Outros (desempregado/a, reformado/a e/ou doméstica)* pelo facto de termos encontrado uma percentagem elevada de inquiridos com pais em tais situações.

Quadro 13: Distribuição da amostra por profissão dos pais

Profissão do Pai	N	%	Profissão da Mãe	N	%
Agricultura/pesca	12	5.1	Agricultura/pesca	2	.9
Especialista	8	3.4	Especialista	5	2.1
Não qualificado	3	1.3	Não qualificado	9	3.8
Operador máquinas	15	6.4	Operadora máquinas	1	.4
Operário	49	20.9	Operária	21	8.9
Pessoal administrativo	11	4.7	Pessoal administrativo	18	7.7
Serviços	43	18.3	Serviços	39	16.6
Não responde	24	10.2	Não responde	17	7.2
Técnico	17	7.2	Técnica	16	6.8
Outros (desempregado, reformado)	53	22.6	Outras (doméstica, desempregada, reformada)	107	45.5
Total	235	100	Total	235	100

Como se pode verificar a partir do Quadro 13 e tomando como referência a situação profissional dos **pais** dos sujeitos da amostra, registam-se os seguintes resultados: operários (20.9%), serviços (18.3%), técnicos (7.2%), operadores de máquinas (6.4%), agricultura/pesca (5.1%), pessoal administrativo (4.7%), especialistas (3.4 %), trabalho não qualificado (1.3%).

Do total da amostra, 22.6% dos pais encontra-se numa situação de reforma e/ou no desemprego. De referir ainda que 10.2% da amostra não respondeu a esta questão.

Por sua vez, **as mães** são predominantemente domésticas, desempregadas e/ou reformadas (45.5% do total da amostra). A restante percentagem distribui-se da seguinte forma: serviços (16.6%), operárias (8.9%), pessoal administrativo (7.7%), técnicas (6.8%), trabalho não qualificado (3.8%), especialistas (2.1%), agricultura/pesca (0.9%) e operadoras de máquinas (0.4%). Dezassete sujeitos não respondem, numa percentagem de 7.2 %.

8.2.2.1. Características da *sub-amostra* de estudantes do Ensino Superior

Os dados que se seguem procuram caracterizar a *sub-amostra* de estudantes do Ensino Superior.

Apresentamos os sujeitos distribuídos por ano de escolaridade, por opção de curso de formação, por estatuto trabalhador/estudante, por estudante com cargos associativos, por profissão dos pais e por rendimento escolar no último ano.

Quadro 14: Distribuição dos estudantes por ano de escolaridade

Ano	N	%
2.º	1	0.4
3.º	79	33.6
4.º	69	29.4
Não responde	86	36.6
Total	235	100

Em relação ao ano de escolaridade, pode-se observar no Quadro 14 que a maior parte dos estudantes que participaram neste estudo se encontrava a frequentar o 3.º ano do curso de Formação Inicial em Educação de Infância (33.6%) ou o 4.º ano (29.4%). Apenas um estudante frequentava o 2.º ano (0.4%).

Quadro 15: Distribuição dos estudantes por opção do curso de formação

Curso 1.ª opção	N	%
Sim	119	50.6
Não	29	12.4
Não responde	87	37
Total	235	100

A maioria dos estudantes (50.6%) afirmou que se encontra no curso da sua 1.ª preferência. O curso de Educação de Infância não foi a 1.ª escolha para 12.4% do total da amostra (Quadro 15).

Do total de respostas recolhidas no item referente ao **estatuto de trabalhador/estudante**, 4 alunos referem apresentar tal estatuto (1.7% do total da amostra) e 144 afirmam não o possuir (61.3%), sendo considerados alunos regulares em termos académicos. Relativamente a esta questão, 87 sujeitos não responderam (37% do total da amostra).

No que diz respeito à participação dos **estudantes em cargos associativos**, 4 alunos (1.7% do total da amostra) deram resposta afirmativa. Um faz parte do Conselho Pedagógico, outro é Presidente do Conselho Fiscal, outro é Secretário de um grupo de teatro e outro é Vogal, não referindo em que contexto. A maioria dos estudantes (61.3%) não desempenha qualquer cargo associativo. Não responderam a este item 87 participantes, num total de 37% do total da amostra.

Quadro 16: Distribuição dos estudantes por rendimento escolar no último ano

Rendimento escolar no último ano	N	%
12 valores	1	0.4
13 valores	13	5.5
14 valores	38	16.2
15 valores	42	17.9
16 valores	15	6.4
17 valores	2	0.9
Não responde	124	52.7
Total	235	100

Inquiridos sobre a média global das suas classificações no último ano lectivo, os estudantes revelam apresentar médias que oscilam entre os 12 e os 17 valores.

A maior percentagem (17.9%) recai nos 15 valores como média final do último ano (média = 15.57; DP = 0.959). Os 12 valores apenas são referenciados por um sujeito (0.4%) e a classificação de 17 valores por dois sujeitos (0.9%), conforme Quadro 16.

Fazendo uma breve síntese dos dados recolhidos, podemos afirmar que os sujeitos da nossa amostra são maioritariamente do sexo feminino (96.6%), sendo que 63.4% do total da amostra são estudantes do curso de Formação Inicial em Educação de Infância e

36.6% profissionais da mesma área. A grande maioria dos sujeitos provém do Centro de Portugal (76.6%), havendo uma percentagem mínima do Brasil, da Holanda e da Venezuela (1 caso para cada situação, numa percentagem de 0.4%).

Da leitura dos dados relativos às profissões dos pais, concluímos que ambos os progenitores estão, maioritariamente, em situação de desemprego ou reforma (22.6% no caso dos pais). No caso das mães, 45.5% desempenham actividades domésticas, estão desempregadas e/ou reformadas.

A maioria dos estudantes frequenta o 3.º ano do curso (33.6%) e escolheu o curso de Formação Inicial em Educação de Infância como 1.ª escolha, aquando da sua candidatura ao Ensino superior (50.6%).

8.2.3. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI), cujas qualidades psicométricas (fidelidade e validade) já foram apresentadas no capítulo 7.

8.2.4. Procedimentos e análise de dados

O *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) foi aplicado a estudantes do Ensino Superior e a profissionais de Educação de Infância no ano lectivo de 2004/2005. Na sua administração, de resposta voluntária e confidencial, contámos com o apoio de docentes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância de três Instituições diferentes: IPL-ESE, IPC-ESE e Universidade de Aveiro.

Calculámos as estatísticas descritivas, médias, medianas, percentis, desvios-padrão, mínimos, máximos, amplitudes, frequências absolutas e relativas (simples e acumuladas) e efectuámos testes estatísticos para amostras independentes e para análise da variância.

8.3. Resultados e discussão

Na apresentação dos resultados do *Estudo 3*, indicamos primeiro os dados relativos à 2.^a parte do questionário, *percepção de saúde e de bem-estar académico* no que diz respeito à comparação entre estudantes do Ensino Superior. De seguida, apresentam-se os dados relativos à 3.^a parte do questionário, *percepção de aquisição de competências* dos estudantes do Ensino Superior e dos profissionais de Educação de Infância.

Relembramos que a 1.^a parte do QCPPEI é a apresentação do questionário.

8.3.1. *Percepção de saúde e bem-estar académico* (2.^a da parte do QCPPEI): comparação entre estudantes do Ensino Superior

Para o estudo da *percepção de saúde e bem-estar académico* analisámos 5 itens:

- item 1: *percepção de sucesso escolar no último semestre*,
- item 2: *percepção de capacidades pessoais no último semestre*,
- item 3: *percepção de capacidades profissionais no último semestre*,
- item 4: *percepção do estado de saúde no último semestre* e o
- item 5 + 6: *percepção de stresse no último semestre*.

Realizámos o estudo da estatística descritiva destes itens, conforme Quadro 17.

Quadro 17: Valores da estatística descritiva relativos à 2.^a parte do QCPPEI: percepção de saúde e de bem-estar académico (5 itens)

		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5 + 6
N	Validos	149	150	148	150	149
	Omissos	86	85	87	85	86
Média		3.01	3.24	3.32	3.01	6.32
Mediana		3	3	3	3	6
Desvio padrão		.753	.757	.758	1.020	1.86
Assimetria		-.214	-.526	-.526	-.090	.147
Curtose		-.688	-.247	-.396	-.819	-.528
Mínimo		1	1	1	1	2
Máximo		4	5	5	5	10
Percentil	25	2.5	3	3	2	5
	75	4	4	4	4	8

Ao analisar os dados da estatística descritiva verificamos que a distribuição se apresenta como sendo normal (valores da curtose entre -1 e +1), com variâncias homogéneas ($p > 0.05$ em todos os itens).

Tendo em conta estes resultados, fomos comparar os valores obtidos pelos estudantes do Ensino Superior através de técnicas não paramétricas. Estas técnicas podem aplicar-se a variáveis de nível ordinal (Pestana & Gageiro, 2005). O tamanho da amostra é também um critério de utilização destas técnicas.

Utilizámos o teste *Kruskall-Willis* (ANOVA não paramétrica) para saber se existiam diferenças entre os três grupos de participantes neste estudo (estudantes do IPL-ESE, IPC-ESE e UA). Os resultados desta análise estatística encontram-se no Quadro 18.

Quadro 18: Valor da mediana e ANOVA não paramétrica em função da escola de pertença para os 5 itens relativos à 2.^a parte do QCPPEI: *percepção de saúde e bem-estar académico*

Item	Grupo	N	Mediana	Chi-Square	gl	p
1	IPL-ESE	58	3	54.020	2	.000
	IPC-ESE	75	3			
	UA	15	4			
2	IPL-ESE	58	4	64.208	2	.000
	IPC-ESE	75	3			
	UA	16	4			
3	IPL-ESE	58	4	46.078	2	.000
	IPC-ESE	73	3			
	UA	16	4			
4	IPL-ESE	58	4	45.846	2	.000
	IPC-ESE	75	2			
	UA	16	3			
5+6	IPL-ESE	58	6	8.815	2	.012
	IPC-ESE	75	7			
	UA	15	6			

Ainda que a amostra do grupo de estudantes da UA seja muito reduzida comparativamente ao grupo de estudantes do IPL-ESE e do IPC-ESE, comparámos os grupos e analisámos os dados com a devida precaução.

Conforme se pode ver no Quadro 18, o grupo do IPC-ESE é o que está mais representado, com 75 sujeitos, seguido do grupo do IPL-ESE (N=58) e da Universidade de Aveiro (N=16). Os valores da mediana variam de item para item e em função do grupo de referência.

Através da análise dos dados do teste *Kruskall-Willis* podemos afirmar que os sujeitos do IPL-ESE diferem dos estudantes do IPC-ESE e da Universidade de Aveiro, sendo que nos quatro primeiros itens os sujeitos do IPC-ESE apresentam pontuações mais baixas que os sujeitos do IPL-ESE e da Universidade de Aveiro. Pode-se, ainda, referir que as pontuações dos sujeitos do IPL-ESE e da Universidade de Aveiro são mais altas e aproximadas entre si.

Estes dados levam-nos a afirmar que os sujeitos dos três grupos (estudantes do IPC-ESE, IPL-ESE e UA) apresentam uma *percepção de saúde e bem-estar académico* distinta ainda que não muito divergente entre si.

8.3.2. Percepção de aquisição de competências (3.^a parte do QCPPEI): comparação entre estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância nos 8 Factores do QCPPEI

Esta 3.^a parte do questionário, *percepção de aquisição de competências*, é analisada de acordo com os 8 factores previamente identificados como integrando o QCPPEI (Capítulo 7):

Factor 1 - Planificação da acção educativa;

Factor 2 - Interacção com colegas da profissão;

Factor 3 - Gestão da agenda pessoal;

Factor 4 - Gestão do grupo de crianças na sala de actividades;

Factor 5 - Relações interpessoais (amigos/intervenientes educativos);

Factor 6 - Auto-conhecimento/*Self*;

Factor 7 - Suporte social de pares;

Factor 8 - Observação/avaliação do grupo de crianças.

Em função destes factores realizámos o estudo da estatística descritiva, nomeadamente no que diz respeito à média, mediana, desvio padrão e análise da normalidade da distribuição (Quadro 19)

Quadro 19: Valores da estatística descritiva relativa à 3.^a parte do QCPPEI: *percepção de aquisição de competências*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Total QCPPEI
N Válidos	220	235	232	233	235	207	233	233	200
Omissos	15	0	3	2	0	28	2	2	35
Média	25.45	17.82	11.71	11.29	11.89	17.00	8.17	11.08	115.86
Mediana	26	18	12	11	12	17	8	11	116
Desvio Padrão	2.61	1.74	1.83	1.74	1.78	2.35	1.38	1.34	8.62
Assimetria	-1.032	-.752	-.403	-.126	-.416	-.240	-.915	-.107	-.108
Curtose	4.956	.782	.515	.503	-.039	.218	2.224	.234	.118
Mínimo	10	11	5	6	6	11		7	91
Máximo	30	20	15	15	15	24	10	15	135
Percentil 25	24	17	11	10	11	15	7	10	110
75	27	19	13	12	13	19	9	12	122

A leitura dos dados estatísticos mostra-nos que para todos os factores a distribuição é normal em termos de simetria e curtose excepto os Factores 1 e 7 considerando o valor da curtose.

Procurámos saber se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do IPL-ESE, IPC-ESE, UA e entre estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância relativamente aos oito factores em estudo. Relembramos que a leitura dos dados deverá ser equacionada com as devidas precauções devido ao tamanho da amostra de estudantes da Universidade de Aveiro e à desproporção do tamanho das quatro amostras.

Apresentamos os resultados da comparação entre estudantes do IPL-ESE/IPC-ESE/UA/Profissionais de Educação de Infância no Quadro 20.

Quadro 20: Valor da mediana e ANOVA não paramétrica em função do grupo de pertença (IPL-ESE, IPC-ESE, UA e profissionais de EI) para os 8 Factores e para o QCPPEI (29 itens): percepção de aquisição de competências

Factores	Grupo	N	Mediana	Chi-Square	gl	p
1	IPL-ESE	58	25	4.493	3	.213
	IPC-ESE	75	26			
	UA	15	26			
	Profissionais EI	72	25			
2	IPL-ESE	58	18	2.640	3	.450
	IPC-ESE	75	18			
	UA	16	17.5			
	Profissionais EI	86	18			
3	IPL-ESE	58	12	12.594	3	.006
	IPC-ESE	75	12			
	UA	16	11			
	Profissionais EI	83	12			
4	IPL-ESE	58	11	9.607	3	.022
	IPC-ESE	74	11			
	UA	15	12			
	Profissionais EI	86	12			
5	IPL-ESE	58	12	6.066	3	.108
	IPC-ESE	75	12			
	UA	16	12			
	Profissionais EI	86	12			
6	IPL-ESE	58	17.5	4.363	3	.225
	IPC-ESE	75	17			
	UA	15	17			
	Profissionais EI	59	17			
7	IPL-ESE	58	8.5	6.587	3	.086
	IPC-ESE	74	8			
	UA	16	8			
	Profissionais EI	85	8			
8	IPL-ESE	58	12	17.809	3	.000
	IPC-ESE	74	11			
	UA	16	11			
	Profissionais EI	85	11			
QCPPEI (29itens)	IPL-ESE	58	117.5	5.565	3	.135
	IPC-ESE	73	113			
	UA	14	114			
	Profissionais EI	55	117			

Comparando os dados relativos aos quatro grupos em estudo (estudantes do IPL-ESE, do IPC-ESE e da UA e profissionais de EI) presentes no Quadro 20, verificamos que se registam diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos em três factores: Factor 3 (*Gestão da agenda pessoal*, com um valor de $p = .006$), Factor 4 (*Gestão do*

grupo de crianças na sala de actividades, com um valor de $p = .022$) e Factor 8 (*Observação/avaliação do grupo de crianças*, com um valor de $p = .000$).

O Ensino Superior, seja ensino Politécnico ou Universitário, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a inovação e o espírito crítico, ministrar conhecimentos de índole teórico e prático com vista ao exercício de actividades profissionais (Lei n.º 46/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Como defende Ramos *et al.* (2006, 63), “(...) enquanto sub-sistema do ensino superior, o ensino politécnico apresenta uma especificidade muito própria, privilegiando uma formação onde a componente experimental consolida a preparação teórica”.

Estes dados levam-nos a reflectir sobre a Formação Inicial de Educadores de Infância nas três Instituições de formação mencionadas orientada para a construção e desenvolvimento de competências (Baptista & Sanches, 2003; Vasconcelos, 2004; Cardona, 2006).

Nestas Instituições, a Formação Inicial será entendida como o momento essencial para o desenvolvimento de competências profissionais, para o conhecimento profissional que não é só científico ou pedagógico, mas também experiencial (Baptista & Sanches, 2003). Desenvolverá competências pessoais e profissionais (como a comunicação e o relacionamento interpessoal ou a curiosidade) para que o futuro Educador de Infância se transforme num agente do desenvolvimento humano (Formosinho, 2002).

Como defendem Liborio, Abrantes, Miguéis, Azevedo & Martins (2005), a complexidade da actividade do Educador de Infância faz apelo a diversos domínios do saber, fundamentais na orientação da sua acção educativa e no processo reflexivo da sua praxis. Neste sentido, as diferentes instituições de formação poderão fomentar o processo formativo, incidindo mais num domínio do saber do que noutro, o que poderá explicar os dados relativos ao Factor 8.

Realizada a análise comparativa dos quatro grupos dividimos os sujeitos em dois grandes grupos, estudantes do Ensino Superior a frequentar o Curso de Formação Inicial em Educação de Infância (IPL-ESE, IPC-ESE e UA) e profissionais de Educação de

Infância. Comparámo-los como amostras independentes, no que se refere à *percepção de aquisição de competências* (Quadro 21).

Quadro 21: Valores da mediana e do teste *Mann-Whitney* em função do grupo de pertença (estudantes vs profissionais) no que respeita aos 8 Factores e ao QCPPEI (29 itens): *percepção de aquisição de competências*

Factores	Grupo	N	Mediana	<i>U</i>	<i>p</i>
1	Estudantes EI	148	26	4609	.102
	Profissionais EI	72	25		
2	Estudantes EI	149	18	5628	.115
	Profissionais EI	86	18		
3	Estudantes EI	149	12	5580	.207
	Profissionais EI	83	12		
4	Estudantes EI	147	11	4948	.005
	Profissionais EI	86	12		
5	Estudantes EI	149	12	6263.5	.772
	Profissionais EI	86	12		
6	Estudantes EI	148	17	4178.5	.627
	Profissionais EI	59	17		
7	Estudantes EI	148	8	5794	.304
	Profissionais EI	85	8		
8	Estudantes EI	148	11	5529.5	.115
	Profissionais EI	85	11		
QCPPEI (29itens)	Estudantes EI	145	116	3882.5	.774
	Profissionais EI	55	117		

Os dados do Quadro 21 levam-nos a afirmar que apenas no Factor 4 ($p=0.05$) se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de profissionais e o grupo de estudantes. Relembramos que este factor diz respeito às competências profissionais ao nível da *gestão do grupo de crianças na sala de actividades*.

Nos outros Factores (1, 2, 3, 5, 7 e 8) e no QCPPEI (29 itens) não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos considerados.

O processo formativo, enquanto processo de construção e co-construção de competências, terá desenvolvido nos estudantes deste *Estudo* capacidades como a análise, síntese, reflexão, atenção ou de observação/avaliação que lhe permitiram avaliar competências pessoais e profissionais de uma forma semelhante aos dos seus futuros colegas. No entanto, a falta de experiência profissional dos estudantes do Ensino Superior

poderá justificar a diferença encontrada entre estudantes e profissionais de Educação de Infância relativamente ao Factor 4 (Tavares, 2005).

Procurando analisar os dados, estes permitem-nos concluir que, no que diz respeito à comparação entre estudantes e profissionais de Educação de Infância, relativamente às competências profissionais de *gestão do grupo de crianças em sala de actividades* (Factor 4) existem diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupo (Quadro 21). Estas diferenças poder-se-ão justificar pela experiência profissional dos sujeitos do último grupo e pelo factor tempo. Como defende Bronfenbrenner (1987) e Portugal (1992, 1994), o factor tempo é um factor fundamental para o desenvolvimento de competências.

Gerir um grupo de crianças exige saberes sobre as crianças e como aprendem, compreender na acção os seus interesses e necessidades, saber eleger estratégias promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. A conquista da autonomia para organizar o próprio trabalho exige, desta forma, tempo (Libório *et al.*, 2005; Formosinho, 2002).

A comparação dos dados entre os quatro grupos em estudo (estudantes do IPL-ESE, do IPC-ESE e da UA e profissionais de Educação de Infância), remete-nos para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos no que respeita às competências pessoais (*gestão da agenda pessoal* – Factor 3) e às competências profissionais de *gestão do grupo de crianças na sala de actividades* (Factor 4) e na *observação/avaliação de crianças* (Factor 8).

Em relação ao Factor 8 e tomando como nível de significância o valor de $p=.000$, concluímos pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do IPL-ESE, IPC-ESE, UA e profissionais de Educação de Infância.

Estes dados mostram que o estudante do Ensino Superior é capaz de se implicar nas tarefas propostas, de transferir conhecimentos, de cooperar, de assumir responsabilidades, de arriscar, de se projectar no futuro, de se questionar (Sprinthall & Collins, 1994). Revelam que o período de Formação Inicial se pode constituir como uma ocasião privilegiada para os sujeitos se distanciarem relativamente aos seus saberes, para aprenderem a construir um novo *corpus* de conhecimentos, para reflectirem sobre o que fazer para continuar a aprender (Le Boterf, 2003).

As capacidades de concepção e organização do trabalho são desenvolvidas ao longo do processo formativo e de acordo com o plano curricular de cada escola de formação (Roldão, 2005a).

Como já referimos estes dados deverão ser interpretados com alguma precaução atendendo à desproporção das diferentes amostras.

8.4. Conclusão

Com este *Estudo*, pretendemos comparar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância entre grupos independentes. Para tal procedemos à aplicação do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)* a estudantes do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação (IPL- ESE), e Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação (IPC-ESE) e da Universidade de Aveiro (UA) e a profissionais da mesma área.

Efectuámos testes estatísticos para amostras independentes. Realizámos o *teste não paramétrico de Kruskal-Wallis* (para amostras independentes) para a avaliação da *percepção de saúde e bem-estar académico* dos estudantes do Ensino Superior (2.^a parte do QCPPEI) e da *percepção de aquisição de competências* dos estudantes e profissionais de Educação de Infância (3.^a parte do QCPPEI).

Da análise deste conjunto de dados, relativamente à 2.^a parte do QCPPEI realçamos o facto dos sujeitos dos três grupos (estudantes do IPL-ESE, IPC-ESE e UA) apresentarem uma *percepção de saúde e bem-estar académico* distinta ainda que não muito divergente entre si.

Quanto à 3.^a parte do questionário (*percepção de aquisição de competências*), destacamos o facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos em estudo (estudantes do IPL-ESE, IPC-ESE, UA e profissionais de Educação de Infância) no que diz respeito aos Factores 1, 2, 5, 6, 7 e QCPPEI (29 itens), conforme podemos ver no Quadro 20. Destacamos, no entanto, as diferenças encontradas

entre os estudantes e os profissionais de Educação de Infância ao nível *gestão do grupo de crianças em sala de actividades* (Factor 4) – Quadro 21.

A interpretação destes resultados deverá ser lida com precaução atendendo à disparidade e desequilíbrio do *N* dos diferentes grupos.

Consideramos que os dados deste *Estudo* nos remetem para uma cultura de auto-avaliação, de reflexão e questionamento acerca de competências pessoais e profissionais essenciais à promoção do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (Portugal & Santos, 2004).

Capítulo 9: Conceptualização e desenvolvimento do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI)

Com o *Estudo 4* explanamos o **Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)**, concebido para esta investigação. Apresentamos a conceptualização do PPCPPEI, as competências transversais e específicas, as exigências metodológicas, o papel do facilitador das aprendizagens e o processo de avaliação do programa. Por fim, apresentamos as sessões do PPCPPEI.

9.1. Conceptualização do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância

O *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) ao defender uma perspectiva desenvolvimentista, enfatiza o papel do sujeito no processo gradual e contínuo de mudança. Valoriza os processos de auto-regulação como determinantes das estratégias cognitivo-motivacionais dos sujeitos para a aprendizagem, fazendo sobressair as componentes metacognitivas. Trata-se de um programa desenhado no quadro da perspectiva sócio-cognitivista da aprendizagem auto-regulada.

Foca a sua atenção na optimização e fortalecimento de competências individuais e grupais. A construção de conhecimentos, aprendizagens, emoções e relações interpessoais é realizada entre pares, com o formador e nas relações que se desenvolvem entre todos os intervenientes/participantes. A chave do sucesso está na motivação intrínseca dos participantes e na natureza voluntária da sua participação.

Os participantes são levados a identificar e a desenvolver competências e aprendem a utilizar essas competências na sua vida académica, nas suas relações interpessoais significativas, ganhando confiança nas suas potencialidades enquanto pessoas e futuros profissionais de educação.

Trata-se, pois, de um programa de cariz educativo que visa a promoção de competências através de propostas formais e estruturadas. Tem em consideração a idade cronológica dos sujeitos (grupo-alvo), as suas potencialidades, necessidades e dificuldades, tanto de ordem cognitiva como relacional e afectiva. Mais do que centrar a atenção nos défices comportamentais ou cognitivos dos sujeitos, o PPCPPEI visa otimizar competências pessoais, relacionais e profissionais para que os futuros Educadores de Infância possam vir a ser mais eficazes na sua profissão e ter sucesso na comunidade onde estão inseridos.

O PPCPPEI tem em consideração as diferenças individuais dos participantes, estabelece uma rede de confiança entre todos os intervenientes, estimula a cooperação, a solidariedade, bem como respeita os ritmos de descoberta, de descentração, de aquisição de cada um, aproveitando as capacidades e os conhecimentos de todos, conforme é defendido na implementação de outros programas de activação do desenvolvimento (Varregoso, 2004; Laurrari, 2006).

Respeitando a individualidade de cada um, a cada sujeito é dada a possibilidade de reflectir sobre o seu modo individual de se relacionar com o meio físico e social, contribuindo assim para o seu processo de socialização. Todos os intervenientes participam, interagem com os seus pares, desenvolvem competências pessoais e profissionais. Colaborando entre si, co-constroem conhecimentos, apoiam-se mutuamente (dando/recebendo ajuda e elogios), entusiasmam-se com o trabalho de grupo e incentivam a participação activa na construção do próprio saber (Coll *et al.*, 1995).

Os processos de interacção estabelecidos entre os participantes desempenham um papel central no seu desenvolvimento e aprendizagem. Provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes acerca de uma mesma tarefa e possibilitam a descentralização cognitiva através do conflito sócio-cognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga a reestruturá-las.

Formulando objectivos pessoais e de grupo, os participantes visualizam um futuro possível e ganham suporte social, requisitos essenciais para alcançar o bem estar e uma vida de sucesso. Com os outros, o sujeito desenvolve a iniciativa e sentimentos de auto-eficácia, motiva-se, envolve-se nas actividades propostas e constrói o seu processo de desenvolvimento.

O programa, promovendo a facilitação da regulação das relações entre indivíduos, permite a experimentação de um processo de aprendizagem assente na reflexão. Com os pares, os sujeitos encetam um processo metacognitivo acerca das competências que o programa propõe trabalhar, co-construindo conhecimentos, saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Constitui-se, assim, como uma proposta útil na promoção do desenvolvimento harmonioso dos sujeitos e na prevenção do desajustamento pessoal e profissional.

Em suma, o PPCPPEI pretende ser um programa que visa proporcionar aos participantes a possibilidade de aprenderem sobre si mesmos, desenvolverem importantes relações interpessoais com os pares e experienciarem os benefícios de trabalhar por competências. Assume o compromisso de questionar, construir e estimular a iniciativa, o espírito crítico, a resolução de problemas, dirigindo as metas da educação para uma formação global, permanente e integral ao longo da vida.

Este Programa tem como **destinatários** jovens adultos, estudantes do Ensino Superior dos Cursos de Formação de Professores e, em particular, estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância.

São **objectivos gerais** do programa:

- (1) Activar competências nos estudantes do Ensino Superior, nomeadamente nos estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância;
- (2) Contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no âmbito da Educação;
- (3) Levar os sujeitos a sentirem-se bem consigo próprios e a desenvolverem a sua acção educativa de forma eficaz;
- (4) Promover a autonomia cognitiva, afectiva e social;
- (5) Maximizar a interacção social;
- (6) Contribuir para uma educação integral (preparar os sujeitos não só para conhecer e pensar, mas também para saber viver);
- (7) Divulgar competências do Educador de Infância.

Cada sessão tem como objectivos:

- (1) Apresentar e definir uma competência pessoal/profissional;
- (2) Activar competências, permitindo o entendimento do processo de desenvolvimento de competências e da sua utilidade futura;
- (3) Contextualizar o processo de promoção de competências, fomentando a generalização para outras situações da vida diária do sujeito.

Atingindo estes objectivos sessão a sessão, no final do programa os participantes deverão ser capazes de:

- (1) Identificar aspectos positivos e menos positivos acerca de si próprios;
- (2) Valorizar os aspectos positivos acerca de si mesmos;
- (3) Escutar activamente o(s) outro(s);
- (4) Expressar-se de forma assertiva;
- (5) Organizar o seu tempo/espço de acordo com exigências pessoais e académicas;
- (6) Participar em grupos de trabalho;
- (7) Valorizar o trabalho cooperativo;
- (8) Identificar e implementar estratégias de resolução de problemas/conflitos interpessoais;
- (9) Desenvolver estratégias de *coping* para fazer face a situações adversas;
- (10) Reflectir sobre si próprios e sobre o que os rodeia/meio envolvente;
- (11) Desenvolver competências de observação/avaliação e planificação e reflexão;
- (12) Organizar a acção educativa de forma reflexiva.

No final do programa, os participantes deverão ter reforçado as suas competências pessoais, tornando-se mais eficazes na sua acção educativa.

Para além destes objectivos, o Programa, de uma forma transversal, procura promover:

- (1) O desenvolvimento de capacidades de liderança;
- (2) A disponibilidade motora;
- (3) O desenvolvimento de competências linguísticas;
- (4) A capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia);

- (5) A capacidade de se centrar em problemas gerando alternativas e encontrando soluções;
- (6) O sucesso académico;
- (7) A capacidade para iniciar, manter e terminar conversas sobre assuntos gerais;
- (8) A capacidade para atender a pistas/sinais sociais;
- (9) A capacidade para planear e reflectir;
- (10) A optimização da comunicação interpessoal (verbal e não verbal);
- (11) A capacidade para expressar sentimentos positivos e negativos.

Para que estes objectivos se possam concretizar, cada sessão procura trabalhar uma competência distinta, fomentando a motivação intrínseca e incentivando cada sujeito a trabalhar com e para os pares, de forma a desenvolver a reflexão sobre o aprendido.

A cada sessão corresponde, pois, uma competência a desenvolver. No entanto, o objectivo das sessões não é, apenas, a promoção da competência em questão, mas a vivência de um espaço de análise, reflexão e *ensaio* sobre as relações interpessoais. Em cada sessão desenvolve-se o auto-conhecimento, aumenta-se a sensibilidade em relação aos outros, estabelecem-se relações interpessoais eficazes, conduzindo os participantes à tomada de consciência dos processos que inibem ou facilitam o funcionamento do grupo – o PPCPPEI é, também, um treino no domínio das relações interpessoais. Pretende ser um espaço a que os estudantes adiram, em que todos possam participar, em que encontrem algumas respostas pessoais e encetem novos questionamentos.

Com este programa de intervenção directa sobre o indivíduo e sobre o seu envolvimento relacional e de aprendizagem de competências pessoais e profissionais, procura-se proporcionar um conjunto de experiências mediatizadas que visem optimizar o desenvolvimento dos indivíduos com vista à sua autonomia.

9.2. Competências transversais e específicas

Consideramos que as competências pessoais estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos da pessoa, do *self* e pressupõem a promoção do potencial interior e a faculdade para estabelecer relações. Implicam a optimização de recursos pessoais e sociais, a percepção de si mesmo e dos outros, promovem o bem-estar e a saúde mental e são adquiridas, fundamentalmente, na interacção com os outros e de forma informal (Jardim & Pereira, 2005ab).

As competências profissionais constituem-se como um sistema de conhecimentos que permitem levar a cabo uma actividade que responde às tarefas inerentes a uma classe profissional.

As competências profissionais para o ensino serão internas à pessoa, integrarão o saber, o saber-fazer e as atitudes e manifestar-se-ão nas situações reais de prática de ensino, a partir das expectativas e da exigência de um dado contexto de prática. O facto do sujeito não manifestar a competência não significa necessariamente a sua ausência na pessoa envolvida. Pode significar apenas que o contexto, por diversas razões, não permite a sua implementação. Estas competências podem ser adquiridas de forma formal e/ou informal (Alves, 2005).

Os conteúdos deste programa alicerçam-se em competências transversais e específicas. Entendemos por competências transversais (*soft skills* ou competências de terceira dimensão) todas aquelas competências que são comuns/transversais a diversas e diferentes actividades, a vários contextos e, como tal, isentas de especificidade profissional e situacional. São transferíveis porque adquiridas no âmbito de uma actividade e/ou disciplina. São, no entanto, passíveis de serem exercidas espontaneamente num outro domínio diferente (Ceitil, 2006).

Estas competências transversais estão relacionadas com a capacidade de gestão de recursos pessoais, de relacionamentos interpessoais e com o desempenho de funções profissionais (Jardim & Pereira, 2004ab, 2005abc, 2006).

As competências transversais distinguem-se, assim, das específicas pela sua transversalidade e transferibilidade.

As competências específicas são aquelas que permitem actuar no quotidiano profissional, que estão directamente relacionadas com a actividade profissional - competências inerentes ao exercício de uma profissão (Comellas, 2000).

O desenvolvimento do *self*, a comunicação interpessoal, a gestão da agenda pessoal, o trabalho em equipa, a resolução de problemas, a observação/avaliação, a planificação e a reflexão são as competências que o PPCPPEI se propõe promover e que de seguida passamos a apresentar.

9.2.1. Desenvolvimento do *self*

Nas competências de desenvolvimento do *self* considerámos o auto-conhecimento, o auto-conceito e a auto-estima.

Definimos auto-conhecimento como a capacidade que o indivíduo tem de reconhecer em si mesmo o que há de positivo e de negativo, de identificar os pontos fortes e fracos da sua personalidade. O auto-conhecimento surge associado a dois outros constructos, o auto-conceito e a auto-estima.

Perspectivamos o auto-conceito como uma variável mediadora do comportamento do sujeito, associado ao *locus* de controlo e apresentado como uma variável importante no desenvolvimento do indivíduo.

O auto-conceito poder-se-á definir como a opinião que temos de nós mesmos, constituindo-se como o conjunto das descrições e avaliações que cada um faz de si mesmo. Esta opinião dependerá de índices temporais para o seu óptimo desenvolvimento.

De acordo com Shavelson & Bolus, (1982) citados por Lima & Seco (1990, 305), o *auto-conceito geral* é entendido como a “ (...) percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção essa construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos (...)”. Para Fonseca & Campos (1990, 290), “(...) o auto-conceito é descrito como um conjunto de percepções que cada indivíduo tem de si próprio, organizadas como uma pirâmide, com percepções de comportamentos específicos na base, com inferências

relativas a auto-conceitos, no meio, e com a percepção global de si próprio, no topo. O auto-conceito global resultaria assim da experiência ou impressão de consistência entre as diferentes percepções de si próprio num mesmo indivíduo”.

O auto-conceito pode ser visto como uma estrutura organizada e organizadora de interpretações pessoais que levam o indivíduo a atribuir um significado e a integrar as experiências relevantes, numa busca constante de um sentido de continuidade no espaço e no tempo (Seco, 1991).

O auto-conceito será uma construção pessoal que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral. Será a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios de funcionamento (por ex., físico, académico, social, emocional,...) e nos diversos papéis que desempenha (por ex., aluno, filho, amigo, namorado, atleta, ...). Esta auto-percepção do *self* vai sendo construída ao longo da vida, ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito, através da diversidade de experiências que o indivíduo vai experienciando no seu dia a dia.

Para formar o seu auto-conceito, o indivíduo recebe informação das avaliações que os outros fazem de si, das observações e dos resultados do próprio comportamento, das comparações que faz entre o seu comportamento e o comportamento considerado desejável por grupos normativos, das comparações que estabelece entre o seu comportamento e o comportamento dos seus pares. Os motivos, as necessidades, as atitudes, os valores ou as características da personalidade são, pois, variáveis a considerar na formação do auto-conceito.

O auto-conceito tem uma dimensão descritiva das competências e características do sujeito e uma dimensão avaliativa, em que o sujeito atribui significados e valores diferenciais às suas percepções pessoais. A este significado valorativo individual chama-se auto-estima, ou seja, o quanto o indivíduo gosta do conceito que tem de si próprio ou a sua capacidade para valorizar os aspectos positivos e os aspectos negativos que percebe acerca de si próprio.

Martines Muñoz (1980, citado por Casado & Herrera, 2000), define auto-estima como a capacidade do indivíduo em se perceber como bom e valioso, concretizando-se esta percepção em confiança e segurança em si mesmo. O'Malley & Bachman (1983) e Jackson & Paunomen (1980, *ibidem*), referem-se à auto-estima como uma disposição

peçoal caracterizada pela consistência temporal e pela auto-avaliação regulada por acontecimentos ambientais.

A auto-estima será a construção pessoal de atitudes favoráveis/desfavoráveis em relação a si própria, será o resultado da avaliação do indivíduo relativamente às suas experiências de êxito ou de fracasso, comparadas com as suas aspirações.

A auto-estima constituirá o aspecto afectivo-valorativo do auto-conceito, o resultado do quociente entre o sucesso pessoal e as aspirações do sujeito, contendo implicitamente a comparação entre o sujeito real e o seu conceito ideal (Dias, 2003).

Do ponto de vista psicológico, a auto-estima está relacionada com a avaliação afectiva e valorativa de si mesmo, isto é, com a forma como o indivíduo se sente consigo mesmo, com o que faz e com as pessoas com quem vive. É um processo de auto-aprovação subjectiva e realista em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro (Jardim & Pereira, 2006).

Esta capacidade de identificar as características pessoais e de reconhecer o verdadeiro *self* vai sofrendo transformações ao longo do processo de desenvolvimento. Os acontecimentos vitais significativos, o grupo de pares, as circunstâncias da vida, os estados de espírito, as mudanças inerentes ao desenvolvimento são variáveis determinantes na construção do conhecimento do *self* e das suas capacidades/qualidades, logo da auto-estima.

O auto-conhecimento, auto-conceito e auto-estima são constructos que têm um papel de relevo no funcionamento saudável do indivíduo. Promovê-los pode, efectivamente, contribuir para o sucesso a nível pessoal, social e profissional dos sujeitos.

9.2.2. Comunicação interpessoal

Por comunicação pode-se entender a transmissão ou troca de pensamentos, conhecimentos, ideias e/ou informação através da escrita, do discurso ou de sinais (comunicar implica transmitir, partilhar sentimentos, pensamentos e ideias). Será o processo pelo qual compreendemos os outros e através do qual somos compreendidos (Williams, 1993).

Comunicar implica uma troca, um pôr em comum. A comunicação não é apenas um processo de transmissão de informação, um intercâmbio de ideias, uma interacção entre dois ou mais indivíduos que está sujeita a múltiplas influências, mas sim (e também) um processo pelo qual fazemos do(s) outro(s) participante(s) dos nossos pensamentos, sentimentos, acções, seja de forma voluntária ou involuntária. É o meio pelo qual dois ou mais intervenientes produzem e interpretam significados e, de certa forma, constroem e põem em comum um entendimento recíproco. É através do acto da troca recíproca de informações que revelamos aos outros as nossas ideias e saberes, os nossos sentimentos e atitudes, os nossos medos e anseios (Balanguer, 1994).

Comunicar é transformar os elementos brutos que nos afectam, em informações significativas, reduzindo o grau de incerteza e de ansiedade que o desconhecido provoca no ser humano.

A relação de comunicação que se estabelece com o(s) outro(s) está associada ao processo de escuta activa. Escutar envolve a intenção de atribuir sentido ao que ouvimos, tendo em conta o quadro de referência do outro. Ao escutar, mostramos interesse pelas mensagens do(s) outro(s) através de uma atitude empática que procura uma compreensão do mundo do outro. Ao encetar este processo de escuta activa, o sujeito pode distinguir as pessoas dos problemas, mantendo um relacionamento pessoal positivo concomitantemente com a discussão da substância dos diferentes eixos que cada uma das partes pode tomar.

Neste processo de escuta salientamos o processo de reformulação (parafrasear a mensagem recebida de forma exacta ou resumida) como ferramenta essencial no processo de comunicação que facilita o controlo do diálogo (que se deseja que seja empático e de efectiva construção de ideias e afectos).

Observar a reacção daqueles a quem nos dirigimos, é essencial no processo de comunicação. É através da retroacção (*feedback*) que orientamos as nossas comunicações futuras, não só o que dizemos ou o que queremos exprimir mas também o modo como o fazemos. A forma como se dá *feedback* a alguém é importante, na medida em que, quando correctamente usado, pode contribuir para incrementar a sua auto-confiança e fomentar o auto-conceito.

Para que a comunicação seja eficaz é necessário que o significado atribuído pelo receptor a uma mensagem seja coincidente com o sentido correspondente às intenções de quem a emitiu. Podemos considerar como eficaz todo o processo comunicacional através do qual os interlocutores alcançam plenamente os objectivos que correspondem às suas intenções ao iniciar a comunicação - sejam elas estabelecer relações com os outros ou fortalecê-las, influenciar, levar a agir ou simplesmente proporcionar prazer (Neves *et al.*, 2006).

Há, pois, que saber recolher informação a partir de fontes diversas, tratar e comunicar essa mesma informação de forma objectiva, clara e precisa, certificando-se que o interlocutor a compreendeu, possibilitando a tomada de decisão adequada à situação.

O processo de comunicação humana é complexo por natureza, envolvendo simultaneamente o uso da linguagem, o comportamento não verbal e a percepção do contexto em que ocorre a interacção.

A comunicação interpessoal constitui-se como uma competência fundamental no bem-estar pessoal, social e profissional do ser humano.

9.2.3. Gestão da agenda pessoal

O sucesso pessoal e profissional depende da forma como o sujeito faz a gestão da sua agenda pessoal. Esta gestão deverá ser equilibrada, com tempo para o lazer e para o trabalho.

A gestão da agenda pessoal pressupõe capacidade de organização e gestão do tempo/espço de forma equilibrada. Ao desenvolver esta competência o sujeito (re)aprende a distribuir o tempo pelas diferentes actividades que mantém ao longo do dia e consegue reconhecer quais as tarefas prioritárias e as horas mais ajustadas para as realizar, auto-controlando o seu comportamento.

Para uma eficaz organização da sua vida pessoal e profissional, o sujeito deverá planificar e calendarizar as suas actividades e compromissos, nunca esquecendo o que tem para fazer e o tempo que tem disponível. O dia deverá ser preenchido de forma equilibrada com momentos de trabalho, convívio, refeições e/ou descanso – será importante repartir o tempo diário de forma a haver momentos de trabalho e de lazer.

Para organizar a agenda pessoal, o indivíduo poderá colocar a si próprio as seguintes questões: (1) Quais são os meus objectivos? O que quero atingir? O que tenho exactamente de fazer hoje/esta semana?; (2) O que tenho que fazer para atingir esses objectivos?; (3) O que é mais importante?; (4) Por onde vou começar?; (5) Quanto tempo é que a tarefa vai levar?; (6) Quando e onde vou fazer cada tarefa?; (7) Quanto tempo vou deixar para os imprevistos?; (8) Qual a melhor utilização que posso fazer do meu tempo neste momento?; (9) Como me sinto com as tarefas que tenho que realizar?; (10) De que forma os meus sentimentos interferem na organização da minha agenda?

A formulação de objectivos é essencial na gestão da agenda pessoal. Os objectivos traduzem necessidades e valores e influenciam positivamente o desempenho, o esforço e a persistência, focando a atenção do sujeito nas tarefas a realizar para progredir na acção. Neste processo importa estabelecer objectivos que sejam concretos, positivos, específicos, importantes e controláveis (Danish *et al.*, 1992ab).

De acordo com Jesus (1996, 1998), o indivíduo pode otimizar a sua organização do tempo (1) se analisar a realização das tarefas em função das prioridades e dos objectivos a atingir; (2) se distinguir tarefas prioritárias das não prioritárias (isto é, aquelas que

permitem atingir os objectivos daquelas que se realizam por hábito e/ou rotina); (3) se realizar primeiro as tarefas prioritárias/mais importantes; (4) se realizar primeiro as tarefas que requerem uma maior criatividade quando o nível de energia pessoal é mais elevado; (5) se organizar as tarefas e os horários em mapas (longo prazo), em agendas (médio prazo) ou em listas (curto prazo) e procurar cumprir essa organização; (6) se souber dizer *não* a algumas tarefas de forma a ter mais tempo disponível para aquilo que é realmente importante; (7) se terminar a realização de uma tarefa antes de iniciar a seguinte; (8) se desenvolver pensamentos e sentimentos positivos na realização das tarefas (confiança, esperança, força, optimismo, ...); (9) se for arrumado e organizado e (10) se delegar tarefas, sempre que possível.

Para conseguir organizar a agenda pessoal de forma equilibrada, o indivíduo terá de investir na sua disciplina e nos seus processos de tomada de decisão. É uma tarefa que exige o envolvimento pessoal, o compromisso do *self* face a este desafio (ainda que possa celebrar este processo com a presença de outras pessoas).

Indivíduos considerados como bem-sucedidos na vida são, normalmente, indivíduos que regulam o seu comportamento, que se auto-dirigem, que têm finalidades bem definidas e que as procuram atingir. Para isso é necessário identificar estratégias para lidar com o tempo, com as prioridades individuais e com os eventuais problemas que possam surgir. É preciso acreditar que é possível concretizar metas e planos de vida, fazendo uma equilibrada gestão da agenda pessoal.

9.2.4. Trabalho em equipa

Podemos entender o trabalho em equipa como um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da cooperação e da colaboração no seio de uma equipa/grupo de pessoas interdependentes em matéria de recursos, informação e competências. Estas pessoas combinam os seus esforços com vista a alcançar um objectivo comum.

No trabalho em equipa fomenta-se a responsabilidade solidária face aos objectivos e à partilha de meios e recursos, visa-se o alcance de objectivos comuns.

O verdadeiro trabalho de equipa mostra a capacidade dos sujeitos em participar e colaborar em grupos de trabalho com vista ao sucesso pessoal, social e profissional de todos os elementos do grupo. Assim, os sujeitos deverão (1) cooperar e colaborar activamente com os seus colegas de equipa (seja verbal ou não verbalmente), manifestando disponibilidade para os outros e para a realização da tarefa; (2) transmitir a sua opinião sem receios e sem deixar de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, fomentando a interacção positiva com os seus pares; (3) contribuir para a manutenção da coesão interna, partilhando informações e processos individuais e colectivos; (4) facilitar a obtenção de consensos, utilizando a negociação (ouvindo diferentes opiniões, salientando factos, ...); (5) actuar em conformidade com o que for acordado em grupo ainda que possam não ter concordado.

A postura de interesse, de atenção, de escuta activa, traduzirá o saber colocar-se no lugar do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas, descentrando-se, estando aberto à mudança, disponível para reconhecer a importância das ideias dos colegas. Trabalhar em equipa de forma apropriada e eficaz exige que se conheçam e se dominem as competências necessárias para o fazer (Jesus, Campos, Alaiz & Alves, 2000).

A competência da cooperação exige capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido da construção em conjunto, maximizando potencialidades individuais de forma equilibrada e com o objectivo último de realizar um fim comum. Este sentido de equipa pressupõe que os indivíduos se reconheçam como interdependentes e colaborem naquilo em que a equipa espera deles.

Para que uma equipa seja cooperativa exigem-se algumas características como a heterogeneidade, a responsabilidade (individual e colectiva), a interdependência positiva, a

facilidade de interacção, a participação, a rotatividade de funções e papéis desempenhados, a identificação de competências múltiplas, o papel exercido pelo facilitador, a avaliação e/ou regulação do processo, a capacidade de auto-avaliação ou a avaliação do produto.

O trabalho em equipa estabelece, desta forma, um diálogo entre os parceiros, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, a prossecução das tarefas individuais, o ultrapassar obstáculos materiais, a coordenação, o controlo ou a síntese. Com uma estrutura personalizada, o trabalho em equipa pressupõe dinamismo, cooperação, voluntariado, especificação de tarefas e unidade nos objectivos ao nível do grupo.

A responsabilidade do grupo solicita a responsabilidade de cada um, apreciando-se cada um dos elementos do grupo como um dos meios de sucesso da equipa. É esta necessidade de sucesso da equipa que permite ultrapassar obstáculos técnicos, deixando de lado a modificação das próprias atitudes, o julgamento dos outros e a contestação dos comportamentos.

Ao trabalhar em grupo, o sujeito tem a oportunidade de reflectir sobre as suas cognições, afectos e comportamentos através das considerações dos outros. Aprende a conhecer-se, a compreender-se, a aplicar conhecimentos, a analisar situações, a sintetizar informação, a avaliar-se (Sancho & Sánchez, 2006).

Podemos afirmar que existe cooperação e equipa quando as pessoas possuem um forte relacionamento, conduzindo a um trabalho conjunto de sucesso traduzido no atingir de objectivos individuais e colectivos. Para que o sucesso da equipa surja, os elementos da equipa devem possuir formação e informação para desempenhar o seu trabalho. Devem estar motivados e esforçarem-se na actuação em equipa; devem coordenar-se e comunicar entre si ao longo do desenvolvimento das tarefas. Para além destas condições específicas, no trabalho em equipa dever-se-á, igualmente, equacionar as condições gerais do contexto, da estrutura da equipa (dirigida por um líder ou auto-dirigida), do padrão de liderança, dos papéis funcionais, dos padrões de comunicação, da composição da equipa, da experiência dos membros neste tipo de trabalho e da cultura dos membros da equipa - valores, normas, comportamentos, crenças.

O trabalho em equipa pode ser propenso a divergências em termos de interesses, percepções, informações e/ou preferências, podendo originar situações de tensão. Por isso,

torna-se imprescindível transformar o conflito em situações de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e criar soluções que integrem os diferentes pontos de vista. Transformar o possível conflito de relacionamento em conflito de tarefa será possível (1) assegurando uma visão partilhada; (2) deixando espaço para capitalizar o lado construtivo do conflito; (3) treinando os elementos da equipa numa abordagem do interesse, do direito, do poder; (4) aumentando a cooperação (e diminuindo a competição); (5) construindo uma identidade de equipa; (6) efectuando um contrato social da equipa; (7) promovendo práticas de coordenação e consenso entre os elementos; (8) fomentando práticas de democracia e (9) estimulando práticas negociais. Os conflitos deverão ser despersonalizados e encarados como potenciais soluções criativas com atitudes não defensivas que podem servir como âncoras da sinergia da equipa (Neves *et al.*, 2006).

Ser competente ao trabalhar em equipa é defender uma perspectiva positiva do desenvolvimento humano uma vez que há evidências de um impacto benéfico no clima de equipa e no aumento da auto-estima, fonte de bem-estar pessoal.

9.2.5. Resolução de problemas

Grande parte do sucesso individual e colectivo depende da resolução de problemas/tomada de decisões em determinado contexto/situação. No seu quotidiano, o sujeito é solicitado a tomar uma série de decisões com base na sua experiência, na observação, no bom senso, na intuição. Considera-se, no entanto, que é possível (e desejável) promover o ensino/aprendizagem de competências de resolução de problemas.

Resolver problemas pode ser entendido como: (1) a capacidade para resolver de forma adequada e ajustada uma situação problemática; (2) a capacidade para monitorizar o pensamento face a um problema; (3) a capacidade para enfrentar situações que surgem no dia a dia e que exigem uma decisão adequada, anterior a uma acção adaptada.

Como elementos característicos da resolução de problemas podemos referir a definição da área/objecto da decisão, o estabelecimento de objectivos a atingir e o encontro de alternativas disponíveis de resposta. Identificar o problema em questão (reconhecer, definir, analisar o problema), definir objectivos e critérios de decisão e propor uma solução para o problema (equacionar soluções para o problema, escolher alternativas de decisão, traçar um plano de acção), é apenas uma proposta de resolução de problemas. Podemos, igualmente, compreender e pensar sobre o problema, procurar diversas alternativas, seleccionar, de entre as possíveis alternativas, aquela que considerarmos a melhor solução para o problema, aplicar a alternativa e avaliar as consequências. Uma outra possibilidade de caracterizar esta competência passará por parar (e respirar fundo!), pensar (em todas as alternativas), antecipar (as consequências de cada alternativa para o futuro) e responder (com a melhor alternativa: aquela que ajudará o sujeito a aproximar-se do seu objectivo) (Danish *et al.*, 1992ab, Cruz *et al.*, 1998ab).

Como etapas que integram a actividade de resolução de problemas poder-se-ão, assim, encontrar:

- (1) a definição do problema;
- (2) a identificação dos critérios de decisão;
- (3) a atribuição de um coeficiente de importância a cada critério;
- (4) a produção de alternativas;
- (5) a classificação de cada alternativa quanto aos critérios e

(6) o cálculo da decisão óptima.

Esta busca da racionalidade encontra-se, todavia, sujeita a constrangimentos cognitivos (como, por exemplo, as limitações da atenção e da capacidade da memória), a constrangimentos afectivos (proximidade e/ou afastamento emocional com o problema) e a constrangimentos do meio (como, por exemplo, a escassez de informação).

Um processo de decisão eficaz pressupõe que se focalize o que é efectivamente importante para o sujeito, que se encontre o que é lógico e coerente, que se tenham em conta os factores objectivos e subjectivos (misturando pensamento analítico e intuitivo), que se procure toda a informação necessária para a resolução da situação problemática.

A par desta análise racional, encontramos os processos intuitivos como uma via paralela e complementar no processo de resolução de problemas. A intuição envolve a activação de emoções e, já nos anos 90 autores como Ashby, Isen & Turken, defendiam que as emoções positivas favorecem a flexibilidade cognitiva e a inovação na resolução de problemas.

O sujeito que resolve problemas manifestará comportamentos de pró-actividade na identificação e resolução de problemas assumindo disponibilidade e compromisso na implementação de formas alternativas de resolução. Procurará garantir a *performance* requerida de forma a ter sucesso nesta tarefa. Será pró-activo na recolha de informação (que poderá ocorrer junto a várias fontes para compreender o problema, ameaças e oportunidades); reconhecerá sintomas que indicam problemas significantes; relacionará e consolidará informações recolhidas para desenhar soluções lógicas para os problemas identificados definindo uma estratégia de resolução dos mesmos; implementará e acompanhará as soluções encontradas, assegurando-se que são bem sucedidas.

Ser capaz de resolver problemas é uma competência essencial ao ajustamento pessoal e profissional.

9.2.6. Observação/avaliação

O conceito de *observação* pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade. Neste processo há alguém (sujeito da observação) que se coloca perante algo (objecto da observação) com uma finalidade. Será esta finalidade que dirige a atenção do sujeito da observação e o levará a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objectivos. Observar será *armazenar* informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar.

Observar inclui a atenção voluntária orientada por um objectivo e dirigida sobre um objecto para dele recolher informações. Será um processo que requer um acto inteligente (selecção de informações) e que estará ao serviço de processos complexos como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento ou a experimentação.

Observamos fenómenos não conhecidos, procurando conhecê-los e compreendê-los. Observamos para investigar assuntos que só podem ser estudados através da observação, para estudar comportamentos complexos, observamos para conhecer, para intervir adequadamente.

O processo de observação possibilita o *feedback* sobre aspectos cognitivos, afectivos e sociais do desempenho, fornecendo aos sujeitos meios de auto-regulação.

A *avaliação*, tomada em sentido lato, pode ser entendida como uma atitude do nosso quotidiano que se consubstancia num constante ajuizar, julgar, medir, testar, comparar... estabelecendo relações através dos nossos sentidos, dos nossos conhecimentos, das nossas experiências, sem que o façamos, *a priori*, com qualquer fim determinado.

Avaliar poder-se-á também definir como método de recolha e tratamento de informação que implicará um processo de apreciação em função de uma referência.

Avaliar em educação “(...) é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, 41).

A observação/avaliação é uma competência inerente ao ser humano e à acção educativa.

9.2.7. Planificação

Para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente.

Planificar será uma tarefa privada que implica organizar/cruzar dados, informações, conhecimentos, actividades mentais não-observáveis (só as acções que dela resultam são passíveis de observação) que realçam as reflexões de quem planifica (Arends, 1995).

Sendo uma tarefa multifacetada de cariz diário, semanal, mensal, trimestral, semestral ou anual, a planificação educativa tem por função facilitar a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos (Cró, 1998).

Quando se planifica, os processos cognitivos são desmontados, consciencializados, pessoalizados e toda a acção é (deverá ser) sujeita a reflexão.

Tal como a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação.

9.2.8. Observação/avaliação/planificação em contexto pré-escolar

Em contexto de Educação de Infância, a avaliação pode ser definida como “... o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como o faz, como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança” (Parente, 2003, 25) e consubstancia-se na observação da criança em acção e na observação do contexto. Neste âmbito, a observação será o procedimento mais efectivo para obter informação sobre a criança e o contexto em que ela se insere. Constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de alicerce à intencionalidade do processo educativo (Oliveira, 2004).

É necessário conhecer a(s) criança(s), os contextos para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer), para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança.

A observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança. A observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança não é capaz de fazer.

A observação é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Considera-se a *observação/avaliação* como a recolha, o registo e a análise de dados que permitam o conhecimento do desenvolvimento da criança e do grupo de crianças e o conhecimento do evoluir do currículo que se vai construindo em equipa com a(s) criança(s) e adultos. Neste processo é importante referenciar a acção educativa a dados cientificamente comprovados. O conhecimento científico é uma referência, um instrumento da observação.

A recolha de dados que se faz através da observação será compilada em documentos que serão analisados, interpretados, apreciados (avaliados). Esta análise permitirá tomar decisões e melhorar a qualidade educativa.

De acordo com a *National Association for the Education of Young Children*, a avaliação será adequada quando resulta em benefícios para a criança, quando está relacionada com o currículo, tem em consideração todos os domínios do desenvolvimento da criança, está assente em procedimentos que reflectem actividades típicas das crianças, utiliza uma variedade de instrumentos e procedimentos para recolha de informação, implica a(s) criança(s), quando se constitui como um meio regular de partilha da informação entre educadores e pais sobre o processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a intencionalidade do processo educativo que distingue o Educador de Infância passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e que pressupõem a observação, o planeamento, a acção, a avaliação, a comunicação e a articulação. Neste documento, avaliar implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

No contexto da educação pré-escolar a avaliação é um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com os processos do que com os resultados. Deve trazer benefícios para a criança, deve reflectir ou esboçar o progresso dos objectivos principais da aprendizagem, deve ser realizada de acordo com o seu propósito específico, mas nunca para classificar, clivar ou rotular a criança. Os métodos utilizados devem ser apropriados ao desenvolvimento e às experiências das crianças, implicando, sempre que possível, a criança nesse mesmo processo de avaliação.

Esta avaliação deverá dar a conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no decorrer das actividades diárias, encarando-se desenvolvimento, aprendizagem, ensino e avaliação de forma contínua e interrelacionada. Deverá considerar diferentes inteligências, diversos estilos de aprendizagem e variados contextos onde ocorrem as aprendizagens, de forma a compreender a grande variabilidade humana, permitindo oportunidades para educadores e crianças reflectirem sobre os objectivos e formas de os atingir.

A avaliação permitirá analisar a informação recolhida, bem como a adaptação das práticas e dos processos e tomar decisões ou reformular quando necessário. Nesta perspectiva, a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa.

A nível profissional, para o Educador de Infância, planificar implica reflectir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interacções. Planear é integrar dados para a problematização e reflexão. Para esta planificação, o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa. Deverá negociar com as crianças, debater e chegar a consenso com o grupo os processos curriculares, o ritmo e o modo da aprendizagem – participação guiada do grupo na co-definição da planificação (Formosinho, Katz, MacClellan & Lino, 2003; Siraj-Blatchford, 2004; Formosinho, 2004).

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, 27).

9.2.9. Reflexão

Reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado.

O sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas.

Nos adultos, a reflexão tem subjacente a metacognição, isto é, o conhecimento que cada indivíduo tem acerca do seu próprio conhecimento. Inclui o controlo/regulação do pensamento, considerando a predição, a planificação, a verificação e a monitorização como formas de controlo metacognitivo. A metacognição será, assim, a utilização de estratégias de planificação, controlo, avaliação e auto-correcção dos processos que estão a ser utilizados na resolução de um dado problema (Almeida & Morais, 1997; Raposo *et al.*, 1998; Marchand, 2004).

Na definição deste constructo destacam-se duas ideias: o recurso a estratégias de planificação e decisão de resolução de problemas e o recurso à monitorização do próprio pensamento. Numa lógica de aprendizagem auto-regulada, a metacognição constitui-se como um pilar essencial na construção de conhecimentos e no desenvolvimento pessoal do sujeito.

A reflexão será uma maneira de encarar e responder aos problemas, um processo que implica intuição, emoção, paixão e que exige ao sujeito responsabilidade, abertura de espírito e sinceridade (Nunes, 2000). Será um processo através do qual o indivíduo (ou um grupo) pensa sobre uma experiência, ideia, produto de trabalho ou aprendizagem; um *olhar para trás*, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento. Pressupõe questionar o quê, porquê, e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro.

No âmbito da formação de professores, numa lógica de formação reflexiva, a aprendizagem cooperativa e o trabalho com pares procuram promover processos de reflexão. Procura-se proporcionar aos estudantes o contacto com situações que possibilitem

a reflexão e a tomada de consciência das decisões defendidas. Este modelo, centrado na prática e utilizando o diálogo, a reflexão conjunta sobre o observado e o vivido, tem um potencial enorme para o desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2002a; Marques, 2003).

A reflexão é, pois, uma competência inerente ao PPCPPEI. É um processo anterior à acção e, também, uma reflexão pró-activa. Pressupõe planeamento interactivo (reflexão na acção), levando o sujeito a pensar o que vai fazer, enquanto faz - acompanha toda a acção no sentido de adequar e de responder às diversas situações que vão surgindo. Ao mesmo tempo, é posterior à acção, pós-activa, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

Um dos objectivos do programa é a reflexão contextualizada do processo de formação vivido pelo formando, analisando-se continuamente dinâmicas do desenvolvimento pessoal, questionando, fomentando a partilha de dificuldades, constrangimentos, angústias, limitações, sonhos.

Constantemente, os participantes são chamados a reflectir sobre o que pensam, o que realizam seja individualmente, em pequeno e/ou em grande grupo. No final de cada sessão, o momento de avaliação pressupõe, igualmente, processos reflexivos individuais e grupais sobre todo o processo de construção e análise do experienciado. Esta visão distanciada individual e em equipa influencia a dinâmica do próprio programa e assume-se como uma fonte propulsora de conhecimento com repercussões na construção do desenvolvimento pessoal e no entendimento da Educação de Infância.

É neste processo de reflexão, suportado numa lógica de sinergia de grupo que, progressivamente, cada elemento se vai encontrando enquanto sujeito individual que integra um grupo profissional.

Em equipa, fomenta-se a consciencialização do próprio processo de aprendizagem, enquadrando as ideias, dúvidas, sugestões, críticas apresentadas pelos participantes, o processo de avaliação, as potencialidades do programa e as interferências do mesmo na construção de uma identidade profissional. Como defende Oliveira-Formosinho (2007), ser profissional reflexivo é interrogar para re-significar o já feito.

9.3. Exigências metodológicas

Na implementação do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*, deve procurar ter-se em consideração as condições específicas de grupo, de tempo e de espaço.

Importa constituir um **grupo** com participantes motivados que desejem viver esta experiência como forma de enriquecimento pessoal/profissional. Cada sujeito deve ser informado sobre o programa (seja através de um panfleto informativo - ver anexo 5 - ou de encontros de carácter informal com o formador): quais as competências a trabalhar; qual a metodologia proposta; qual o grau de envolvimento exigido ao grupo; qual a duração e o número de sessões. Estes dados são essenciais para que o sujeito possa saber se está em condições de corresponder ao que lhe é solicitado e se está interessado e disponível para participar nas sessões/no programa. Quem decide aderir ao programa compromete-se com a celebração de um contrato na sessão inaugural.

O programa contempla um máximo de 20 **participantes**, redistribuídos por pequenos grupos de 3/4 elementos conforme as actividades.

Cada sessão decorre em cerca de 120 minutos. Este **tempo de duração** permite:

- (1) Disponibilizar um momento para troca de ideias gerais;
- (2) Discutir os assuntos inerentes a cada sessão, realizar as actividades previstas e a avaliação da sessão;
- (3) Partilhar experiências quotidianas dos participantes enquadrando-as na competência a trabalhar na sessão;
- (4) Proporcionar análises comportamentais, alterar discursos internos e auto-imagens dos sujeitos;
- (5) Promover uma reflexão pessoal e profissional sobre o vivido.

Cada sessão precisa de um **espaço** adequado - uma **sala** que reúna as condições necessárias ao desenvolvimento das actividades previstas, que permita a disposição das mesas em função das tarefas a realizar (por exemplo, a disposição em U dos participantes face ao formador) e um espaço livre (sem mesas, nem cadeiras) para realização de algumas actividades.

A forma de actuar em cada sessão e as orientações gerais a seguir por parte do formador são pontos a considerar na metodologia geral de aplicação do programa. Exceptuando a primeira e a última sessões (pela sua especificidade), todas as outras se organizam segundo uma estrutura comum que, para além de assegurar uma coerência interna a cada uma, reforça a sequencialidade dos processos cognitivos e afectivos entre elas (Almeida & Morais, 1997). Desta forma, criam-se as condições favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem que conduzem ao sucesso individual e do grupo e à eficácia da metodologia de trabalho.

Este desenho do programa, tem em atenção as seguintes características:

- a) Destina-se a jovens adultos (com mais de 18 anos de idade) sem perturbações graves de desenvolvimento, estudantes do Ensino Superior;
- b) Visa a activação de competências pessoais e profissionais em Educação (mais especificamente em Educação de Infância);
- c) Deve ser aplicado em grupo e o número de participantes não deve exceder os 20 elementos;
- d) Cada sessão está estruturada para ter a duração de cerca de 120 minutos, num total de 20 horas (10 sessões);
- e) Uma sessão por semana é a frequência apontada como a ideal;
- f) Deve-se ter em atenção o espaço físico disponível (o espaço deve ser amplo e livre de obstáculos de modo a tornar as actividades seguras);
- g) Cada sessão do programa visa o aperfeiçoamento de uma competência;
- h) No início do programa deve realizar-se um contrato com os participantes no qual estes se comprometem a participar até ao fim e o formador se compromete a aplicar o programa conforme está planificado;
- i) O programa privilegia uma metodologia activa que leva os estudantes a dever assumir participar integralmente nas sessões e a realizar todas as actividades previstas para as sessões;
- j) *O formador* deve orientar as sessões em grupo, de forma a que os participantes desenvolvam as competências previstas no programa;
- l) *O formador* deve fornecer todo o material necessário para a compreensão e execução do desenrolar das sessões;

m) *O formador* deve entregar um certificado de participação (diploma) no PPCPPEI na última sessão do programa;

n) *O formador* deve assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos ao longo do Programa.

De acordo com estas premissas, o PPCPPEI oferece diferentes técnicas de dinâmica de grupo, de cariz eminentemente cognitivo-comportamental.

A dinâmica de grupos (conjunto de forças interiores e exteriores que actuam num grupo e determinam o seu comportamento) visa o aumento do trabalho em grupo, tornar os sujeitos conscientes do impacto da sua actividade cognitiva nos seus sentimentos e comportamentos. Procura levar os participantes a conhecer situações e acontecimentos associados a determinados padrões cognitivos, modificar crenças de forma a encontrar sentimentos e comportamentos mais eficazes, identificar pensamentos (alternativos) ajustados à realidade.

A dinâmica de grupos procura responder à necessidade do indivíduo se encontrar consigo mesmo, com os outros e com os valores sociais. Permite a participação activa e equilibrada, o *feedback* construtivo, a interacção e a coesão do grupo (Jardim, 2007).

Dada a importância das técnicas de dinâmica de grupo na metodologia do PPCPPEI, apresentamos as principais técnicas cognitivo-comportamentais que sustentam o programa.

9.3.1. Técnicas cognitivo-comportamentais

Apresentamos as técnicas cognitivo-comportamentais que integram o programa.

A) *Trabalho(s) de grupo:*

O *trabalho de grupo* tem subjacente o uso de actividades cooperativas. Estas devem ser intrinsecamente motivadoras e interessantes, permitir a contribuição de todos os elementos, equacionar mais do que uma possibilidade de resposta, possibilitar o uso de diferentes recursos, envolver todos os sentidos e envolver diversas competências. Devem ser actividades desafiadoras para o sujeito.

De forma a promover a aprendizagem cooperativa, o trabalho de grupo deve contemplar diferentes etapas: apresentação dos objectivos do trabalho em grupo, contextualização, apresentação da informação pertinente oralmente e/ou por escrito, implementação da transição para as equipas de trabalho, acompanhamento do trabalho de grupo, avaliação desse mesmo trabalho e reconhecimento do esforço efectuado pela equipa (Jardim & Pereira, 2006).

B) *Role playing (ou ensaio comportamental):*

O *role playing* pode ser entendido como a utilização da representação (desempenho) de um papel pelos diferentes sujeitos mediante a supervisão do facilitador. Pretende ajudar o(s) indivíduo(s) a superar dificuldades no seu comportamento na relação com as outras pessoas, a substituir modos de responder não adequados por outros mais funcionais.

É um jogo de simulação que se pode estender a diferentes propostas: método pedagógico, resolução de conflitos, estímulo para o trabalho em equipa, promoção da criatividade, aprendizagem de conceitos e competências, como terapia ou como proposta lúdica (Contreras, 1999).

C) *Jogo exploratório*:

Jogo exploratório é a designação dada às actividades pontuais ou enquadradas numa sequência mais vasta de actividades que podem levar ao exercício do uso de elementos sonoros ou visuais de linguagem teatral.

Esta proposta facilita o processo de desenvolvimento, contribui para a partilha de informação, cria o ambiente propício à fruição, leva a momentos ricos de aprendizagem e ao prazer de estar em grupo, mesmo quando cada um age individualmente. É um meio privilegiado de tomada de consciência do *self* e da sua distinção do mundo exterior (Kowalski, 2005).

D) *Brainstorming* (ou “*tempestade cerebral*” ou “*chuva de ideias*”):

Na técnica *brainstorming* cada elemento intervém livremente, estimulando, inspirando os outros elementos do grupo a criar novas ideias. O seu objectivo é gerar um grande número e uma grande variedade de ideias e de respostas (Sequeira, 2003).

Privilegia o pensamento divergente e a construção de uma corrente de ideias através da associação.

Para que esta técnica tenha sucesso, convidam-se os participantes a seguir um conjunto de regras: (1) não julgar, respeitar as ideias apresentadas, sem qualquer preconceito; (2) elogiar o insólito, a apresentação de ideias novas; (3) fomentar a quantidade de ideias e não a sua qualidade; (4) melhorar as ideias dos outros, enriquecendo-as com várias experiências. Por fim, avaliam-se as ideias, sendo as melhores escolhidas e implementadas.

E) (Mini) *Focus grupo*:

O *focus grupo* explora os valores e as opiniões dos sujeitos acerca de determinado produto ou assunto. Cria um espaço de opinião, de realização de uma tarefa, de produção de algo, reduzindo-se à situação discursiva, ao prazer da palavra (Rodrigues, Pereira, Barroso, Mendes & Pinto, 2005).

É entendida como uma técnica de índole qualitativa, de organização rápida e de baixos custos que procura produzir e/ou captar informação sobre a realidade. Usa a discussão moderada entre participantes (máximo 12 elementos) em sessões que não devem exceder os 120 minutos.

Através da interacção entre os elementos do grupo, da discussão e da reflexão, revelam-se pontos de vista e percepções individuais que são essenciais para a construção de novos saberes grupais.

Para a implementação desta técnica exige-se um formador preparado, que conheça o grupo, que facilite aprendizagens, que planeie tempos de realização, espaços, fazendo com que todos participem, recolhendo informações, percepções, opiniões e assegurando que os resultados do trabalho desenvolvido são recolhidos e apresentados tal como o grupo os trabalhou.

Quando os grupos são constituídos por 4/5 elementos denomina-se *mini focus grupo*; quando um grupo observa o outro e posteriormente se discutem as interacções observadas denomina-se *focus grupo bi-direccional*.

F) *Feedback assertivo ou feedback construtivo*:

O *feedback assertivo ou construtivo* será o retorno da informação sobre o comportamento apresentado com vista ao seu aperfeiçoamento. Formulado em termos positivos pelos pares, pelo formador e até pelo próprio sujeito que faz o seu ensaio comportamental, este *feedback* promove o desenvolvimento da observação, da avaliação (auto e hetero) e da confiança. Fomenta a regulação comportamental, o respeito mútuo e a capacidade de colaboração.

G) *Modelagem:*

A *modelagem* consiste na exibição de um “modelo” com os padrões comportamentais exigíveis para a competência em estudo.

Através da apresentação de modelos reais, competentes e amáveis o sujeito aprende e treina por imitação. O sujeito observa, processa e retém informação dos modelos, apre(e)ndendo novos comportamentos.

H) *Reforço:*

O *reforço* é o fortalecimento de uma resposta, seja de forma verbal e/ou material.

Através do reforço (positivo e/ou negativo) procura-se motivar os sujeitos para a reprodução do comportamento considerado ajustado, bem como a sua utilização em situações em que ele seja necessário.

O reforço pode ser dado pelo próprio (auto-reforço), pelos pares e/ou pelo formador.

I) *Identificação de sentimentos:*

O *processo de identificação/reconhecimento de sentimentos*, de formas de actuar perante um objecto ou outra pessoa é um passo essencial à modificação comportamental.

O relato dos sentimentos será uma pista para o comportamento passado (e as condições que o afectaram), presente e futuro. Esta nomeação, numa perspectiva comportamentalista, é produto da aprendizagem e tem uma origem social.

J) *Reestruturação cognitiva:*

A *reestruturação cognitiva* é entendida como o processo de reavaliação e correcção de crenças distorcidas. Através da reflexão, da partilha de ideias, da (re)construção do conhecimento, os sujeitos reorganizam os seus esquemas cognitivos e alteram a percepção inicial sobre determinada situação problemática ou ideia (alteração fundamental num problema ou percepção).

Esta técnica passa pela observação e controle de pensamentos irracionais ou negativos, pelo exame de evidências favoráveis e contrárias aos pensamentos distorcidos e pela correcção das interpretações tendenciosas por interpretações decalcadas na realidade (Clark & McManus, 2002).

L) *Auto-registo:*

O *auto-registo* é o processo de anotação escrita dos progressos verificados no desenvolvimento da competência em causa. Através do auto-registo observa-se e regista-se o comportamento exterior e o interior (pensamentos e sentimentos).

9.3.2. Recursos materiais

Ainda que os recursos materiais sejam diferentes de sessão para sessão, todos estão relacionados e integrados nas actividades propostas. Utilizam-se, fundamentalmente, cadeiras, papéis de diferentes tamanhos e cores, canetas, tapetes, lápis, postais, mesas, quadro branco, caixas, lenços, materiais para exploração.

Sintetizando, podemos afirmar que o PPCPPEI adopta uma metodologia mista, com momentos de partilha de informação, de reflexão individual e em grupo. Utiliza estratégias de dinâmica de grupo para o desenvolvimento das competências que se propõe promover.

Esta metodologia geral do programa aponta para um trajecto do teórico para o prático, do experienciado para o realizado, da acção para a reflexão. Ou seja, preconiza a utilização de três etapas, nas quais se passa da (1) fase de conceptualização do conceito, aproveitando o que os jovens adultos sabem e são capazes de reproduzir verbalmente, (2) para uma fase de experimentação, exercitação da competência a partir de situações potenciadoras de desenvolvimento (prática supervisionada) até (3) à fase de reflexão do vivido, realizado, experienciado. Todas as situações propostas são pensadas para serem adaptadas ao nível do grupo, no sentido do sucesso, acessibilidade e motivação.

Esta forma de actuar procura estar de acordo com as possibilidades e necessidades das pessoas envolvidas e tem em conta os procedimentos metodológicos comuns ao ensino/aprendizagem de competências, reforçando-se as questões relativas à prática/exercício da competência através da interacção social.

A segurança física e afectiva do grupo é também uma preocupação subjacente ao programa. Promovem-se situações de socialização, com vivência de situações em pares, em pequenos e em grande grupo, trocando os pares, alterando os grupos de forma a criar à-vontade entre todos os elementos e a evitar alguns incómodos/incompatibilidades que poderiam surgir entre alguns participantes.

Cada pessoa é respeitada e tratada pelo seu nome. Algumas das suas características, dificuldades, limitações pessoais são comentadas com a pessoa e/ou em pequeno grupo, estimulando-a, apoiando-a ou transmitindo-lhe confiança, encorajando-a a trabalhar dentro dos seus limites, sem qualquer constrangimento, com prazer e alegria.

O princípio do controlo deve ser mantido ao longo de todas as sessões, utilizando-se o reforço positivo e a observação constante de todo o grupo com uma atenção especial às reacções, no sentido de intervir de imediato face a cada situação.

9.4. Papel do formador no desenvolvimento de competências

De forma a dar resposta às exigências metodológicas do programa, o formador deverá motivar os sujeitos para participarem e colaborarem nas actividades propostas. Este processo de motivação é considerado como factor de satisfação pessoal, de implicação e integração nas tarefas propostas, de bem-estar psicológico dos sujeitos, condição essencial para assegurar a continuidade dos participantes no projecto de investigação (no programa). Como defendem Almeida & Morais (1997) e Lima (2004), não é possível promover o desenvolvimento de um sujeito ou de um grupo se não houver motivação nem envolvimento por parte dos intervenientes no processo.

O formador procura promover o desenvolvimento dos participantes e criar uma identidade de grupo. Planifica e desenvolve estratégias para mobilizar recursos existentes nos participantes. Fomenta a motivação individual e grupal e providencia actividades para atingir os objectivos do programa (recorrendo, por exemplo, ao *role-play*, ao ensino em grupo, ao modelamento, ao reforço positivo, à prática assistida, à análise de situações problemáticas, ao *feedback* construtivo, a auto-registos, à observação de modelos, a jogos interactivos, à utilização de materiais diversificados, a actividades para favorecer a generalização das aprendizagens realizadas). Procura envolver o sujeito, levá-lo a encontrar respostas individuais e/ou de grupo e a fomentar a sua auto-determinação e a sua autonomia.

Em cada sessão do programa, independentemente dos seus objectivos específicos, o formador procura rentabilizar a situação de grupo, criar oportunidades de exercício de competências interpessoais, de comunicação, de auto-conhecimento e de auto-valorização, ganhar o respeito do grupo, criar um ambiente favorável à aprendizagem. Tem de saber lidar com problemas que possam surgir (como a distração ou a excitação dos elementos do grupo), recorrendo ao conhecimento das potencialidades, do rendimento e das expectativas de realização de cada formando em cada uma das tarefas propostas.

O formador, para alcançar os objectivos do programa, tem de ser ele próprio sensível ao desenvolvimento dos sujeitos, ao contexto em que estão inseridos, às diferenças individuais e às interacções que se vão estabelecendo entre sujeitos e com o meio circundante, assumir a responsabilidade de promover a dinamização do grupo e reconhecer

que as competências a trabalhar em forma de programa deverão ser passíveis de ser transferidas de um meio para outro.

O papel do formador, também denominado por aplicador, facilitador, dinamizador ou líder é, sem dúvida, determinante no sucesso da implementação do programa.

A aplicação de um programa de promoção de desenvolvimento/aprendizagem de competências exige uma formação específica na área da Psicologia. O líder deve respeitar os princípios normativos e orientadores da aplicação, ainda que seja autónomo e original na sua aplicação. Deve constituir-se como um facilitador e tutor de aprendizagens a efectuar pelos alunos/formandos, baseando-se no conhecimento dos aspectos teóricos gerais do programa, das características do mesmo (conceptualização, objectivos, actividades, estratégias, formas de avaliação) e metodologias de intervenção psicopedagógica. Deve também ser capaz de criar e gerir espaços para o confronto entre pares (dinâmica de grupos) e reforçar a individualidade de cada sujeito.

Ao dinamizador será solicitado um processo de liderança que contemple o saber-saber, o saber-ser e o saber-fazer. A sua liderança deve ser garante de relacionamento positivo dentro do grupo e de eficácia do programa.

Será importante o dinamizador colocar-se à disposição dos membros do grupo para responder a questões, definir condições de realização das tarefas, expor com rigor e clareza instruções, gerir o tempo de realização da tarefa e da sessão, concretizar o plano de sessão, determinar normas de funcionamento. Será importante colocar perguntas ao grupo que possam ajudar a identificar dados relativos ao desenvolvimento de ideias, ao envolvimento dos membros, à colocação de dúvidas ou propostas, ao modo como cada elemento se sente relativamente ao desenrolar dos trabalhos. Será importante valorizar a dimensão reflexiva, estando atento ao espaço e à voz de cada elemento, incentivando a problematização, a emergência de dilemas, a informação e a sua coordenação, apoiando a construção de saberes teóricos e práticos, individuais e em grupo, apoiando iniciativas, analisando dados, avaliando processos - o seu empenhamento influenciará o clima que se vai viver no grupo.

Ao líder é exigido o conjunto de competências já referido e ainda uma grande motivação, empenhamento, confiança nas suas próprias qualidades e nas do grupo. Também a sua credibilidade e fiabilidade científica faz com que o grupo sinta vontade de colaborar.

O líder é o facilitador, catalisador, coordenador que retira obstáculos, que permite ao grupo aprender. É agente de formação, modelo de autenticidade pessoal, motor de reflexão metacognitiva a partir do material de aprendizagem e das interações sociais estabelecidas. É aquele que ajuda a descrever a competência, a exemplificá-la e a demonstrá-la, a compreender as mais-valias do seu desenvolvimento, da sua experimentação e da sua aplicação em contexto, processos fundamentais para uma aprendizagem e desenvolvimento de competências (Lima, 2004; Rosário *et al.*, 2005).

9.5. Avaliação do programa de promoção de competências

A avaliação de programas de desenvolvimento de competências pode ser realizada de formas muito diversas. No entanto, sejam quais forem os critérios de avaliação, o formador tem um papel determinante. O formador deverá conhecer o grupo com o qual vai trabalhar e fazer o diagnóstico inicial do mesmo, seja de forma espontânea ou rigorosa. Algumas das estratégias que pode adoptar para recolher dados sobre o grupo são: (1) tomar notas de observação de comportamentos durante as sessões iniciais; (2) recorrer a debates ou dinâmicas de grupo, onde pode captar facilmente as ideias, sentimentos e conflitos interpessoais; ou (3) recorrer a questionários ou entrevistas de avaliação de interesses, expectativas.

O formador deverá desenvolver expectativas optimistas (mas moderadas) sobre os objectivos que se pretendem atingir com o programa. Deverá alimentar expectativas realistas sobre a incidência benéfica do programa que estimula a reflexão e análise de atitudes e comportamentos e que sugere modos construtivos de desenvolvimento humano. A dinâmica do grupo é apenas uma das propostas de acção que permite ter consciência da incidência do programa (poderá colocar questões como: *todos participaram? Todos se envolveram nas tarefas propostas?*).

Uma vez finalizada a aplicação do programa, o formador pode recorrer aos mesmos procedimentos utilizados no diagnóstico inicial (observação, dinâmica de grupo, questionário, entrevista) de forma a avaliar a existência (ou não) de alterações do comportamento.

Tendo em conta estas considerações gerais de avaliação de programas de promoção de competências, a avaliação do PPCPPEI contempla diferentes vertentes de forma a ser a mais completa e rigorosa possível: (1) diferentes fontes de avaliação, (2) diferentes avaliadores; (3) diferentes instrumentos de medida e (4) diferentes momentos de avaliação.

A recolha da informação com carácter avaliativo é realizada ao longo da implementação do programa, realizando-se os ajustes correctores sempre que necessário. Assim, de forma oral e/ou escrita, faz-se uma **avaliação inicial** das expectativas dos participantes relativamente ao programa; uma **avaliação individual e/ou em grupo** no final de cada sessão; uma **avaliação individual no final do programa** (auto-avaliação) acompanhadas sempre de uma constante **observação** dos comportamentos individuais e grupais ao longo das sessões.

Para a prossecução destas formas de avaliação, recorre-se à elaboração de **fichas de avaliação** de cada sessão/final da sessão e à colaboração de um **observador externo**. O observador externo observa a dinâmica das sessões, os comportamentos individuais e colectivos ao longo das sessões, regista dados e situações que considera relevantes para a avaliação do programa, discute com o formador os aspectos que considera mais e menos relevantes de cada sessão, realiza uma avaliação final do programa. O contributo deste observador é fundamental na implementação dos ajustes correctivos necessários ao longo do programa e para a reflexão final sobre o mesmo.

Ao longo da implementação do programa, o formador-investigador vai também **registando** todos os dados, inferindo necessidades, questionando-se e questionando modos de pensar e de agir, reflectindo sobre dados teóricos e práticos, formulando novas questões, numa atitude investigativa.

Todos estes dados (de natureza mais subjectiva) são determinantes e complementares para a avaliação global do programa.

Tendo em vista a avaliação da eficácia do programa, é importante constituírem-se dois grupos, um experimental e outro de controlo, que respondam a dois questionários aplicados **antes e após a intervenção** (o QCPPEI e o BDI – II). O *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) tem como objectivo avaliar competências em Educação de Infância e o *Inventário Depressivo de*

Beck (BDI-II) avalia sintomas depressivos, despistando patologias. Estes questionários permitem recolher dados de natureza objectiva, funcionando complementarmente com os dados de natureza subjectiva previamente enumerados.

A maioria dos procedimentos de avaliação de programas de intervenção centra-se, normalmente, nos efeitos esperados ou directos do programa, negligenciando-se os seus efeitos secundários. Com vista a colmatar esta lacuna na avaliação de programas, procurou-se efectuar um **estudo de *follow-up***, passados nove meses. Esta avaliação retrospectiva contempla a resposta a dois instrumentos de avaliação: *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QAPPCPPEI)* e *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais (EAACPP)* – ver anexos 9 e 10.

Esta proposta de avaliação tem como finalidade fornecer informações sobre a aceitação e o impacto que as situações vividas no programa têm no indivíduo e no grupo. Fornece, também, ao formador informações sobre a integração das competências trabalhadas ao longo do programa.

9.6. Apresentação do programa de intervenção

Depois da 1.^a sessão em que se apresentam os diferentes intervenientes e o programa, cada sessão está organizada em torno de cinco momentos:

1.º momento: cada sessão começa por exercício(s) de quebra-gelo, que pode ser o relembrar os processos trabalhados na sessão anterior e de reformulação de ideias ou de análise de momentos significativos vividos durante a semana e pertinentes para a sessão em causa. O tempo aproximado para a realização desta fase é de cerca de 15 minutos. Este momento torna-se importante pois vai permitir o envolvimento dos participantes na sessão e a focalização da sua atenção na competência a trabalhar.

2.º momento: caracteriza-se pela reflexão acerca do(s) conceito(s) subjacentes a cada sessão. Ouvem-se os participantes, identifica-se e define-se cada competência a promover pelo programa. Apresenta-se uma possível definição da competência numa linguagem comum e clara (tempo aproximado de 15 minutos).

3.º momento: o terceiro momento da sessão coincide com realização de exercício(s) individuais, em pequeno grupo e/ou em grande grupo (plenário). Este treino, parte nuclear da sessão, ocupará cerca de 50 minutos. Nas tarefas a realizar, reforça-se a individualização do desempenho e a metacognição por parte dos sujeitos. Procura-se que a análise e a discussão das actividades seja participativa e focalizada na (re-)construção de ideias, comportamentos e emoções. Assim, importa valorizar o esforço individual de cada indivíduo, a sua participação e análise em cada tarefa, numa perspectiva de construção do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por sua vez, aproveita-se a situação de grupo, de diversidade de opiniões e de desempenhos, para criar oportunidades de reflexão e fomentar o processo de ensino/aprendizagem de competências.

Os exercícios propostos são um estímulo para o encontro possibilitador do desenvolvimento e bem-estar dos elementos do grupo e sugerem uma visão prospectiva do sujeito aprendente.

4.º momento: o quarto momento, de reflexão em grande grupo sobre as actividades desenvolvidas, ocupa cerca de 20 minutos. Defende-se que a interacção entre todos os elementos contribui de forma decisiva para a construção de novos saberes, novas formas de organização de informação, novas perspectivas, novos encontros com a mesma realidade. Este momento pode surgir logo após a realização da(s) actividade(s) e/ou no final da sessão.

5.º momento: por fim, os últimos 20 minutos são reservados para a avaliação da sessão. Individualmente e/ou em grupo, realiza-se uma reflexão final do vivenciado na respectiva sessão, apontando-se aspectos significativos e menos significativos da mesma.

Em síntese e com excepção da sessão inicial e final, todas as sessões estão estruturadas da seguinte forma:

- Exercício(s) quebra-gelo;
- Reflexão acerca do(s) conceito(s) subjacente(s) a cada sessão;
- Realização de exercício(s) individuais, em pequeno grupo e/ou em grande grupo (plenário);
- Reflexão em grande grupo sobre as actividades desenvolvidas;
- Avaliação da sessão (individual e/ou em grupo).

O PPCPPEI é, assim, constituído por dez (10) sessões presenciais colectivas, identificadas de um (1) a dez (10), com a duração média de duas (2) horas cada, num total de 20 horas de formação (Quadro 22).

Quadro 22: Esquema geral do PPCPPEI

Fase I: informação inicial (1 sessão)
- Sessão um (1) – “O que é o PPCPPEI?”
Fase II: competências pessoais (5 sessões)
- Sessão dois (2): “Quem sou eu?”
- Sessão três (3): “Como comunico?”
- Sessão quatro (4): “Como organizo o meu tempo/espço?”
- Sessão cinco (5): “Sou capaz de trabalhar em equipa?”
- Sessão seis (6): “Como resolvo os meus problemas?”
Fase III: competências profissionais (3 sessões)
- Sessão sete (7): “O que observo/avalio? E como o faço?”
- Sessão oito (8): “O que planifico? Como planifico?”
- Sessão nove (9): “Qual a importância da reflexão?”
Fase IV: avaliação (1 sessão)
- Sessão dez (10): “O que aprendi com o PPCPPEI?”

Em síntese, o PPCPPEI propõe breves exposições sobre a competência a ser trabalhada na respectiva sessão, relembrar situações significativas da semana, reflectir individualmente e em grupo, debater ideias, promover a interacção e a participação. Através da criação de momentos de descontração e de diversão procura promover o desenvolvimento das diversas competências de uma forma experiencial, individual, grupal, prática.

É um programa que procura proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre a competência a trabalhar, que facilita a descrição, a compreensão e a demonstração da competência, visando a associação do pensamento e da acção e seguindo as características de uma formação prática, acentuando-se mais a vertente experiencial do que teórica, com momentos lúdicos e de bem-estar grupal.

Privilegia uma metodologia activa, baseada na participação de todos os intervenientes. Apela à experiência e conhecimentos de cada participante, a trabalhos em pequeno e em grande grupo (plenário), à resolução de situações problema, numa aposta nas dinâmicas de grupo.

De seguida, apresentamos as dez sessões do **Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)**.

SESSÃO UM (1) – “O QUE é o PPCPPEI?”

I) OBJECTIVOS

- Apresentar todos os elementos participantes;
- Identificar e explorar as expectativas dos participantes;
- Definir normas de funcionamento;
- Reflectir sobre o significado de um programa de promoção de competências em Educação de Infância;
- Apresentar o programa, a sua pertinência para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus participantes;
- Responder a grelhas de reflexão individual.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Apresentação dos participantes” (20 min)

Actividade 2: “Apresentação do PPCPPEI” (50 min)

Actividade 3: “Contrato de compromisso” (10 min)

Actividade 4: “Preenchimento de questionários” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Identificação e apresentação de todos os participantes.

Actividade 2: Apresentação do PPCPPEI - objectivos, metodologia, competências a promover, avaliação, normas de funcionamento, papel do formador e dos formandos.

Actividade 3: Celebração de um compromisso de participação (contrato de participação no PPCPPEI), levantamento/registo dos dados pessoais dos participantes e das expectativas dos mesmos acerca do programa.

Actividade 4: Preenchimento de questionários para posterior avaliação da eficácia do programa (ver anexos 1 e 4).

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Expressando/partilhando expectativas acerca do PPCPPEI;
- Esclarecendo dúvidas acerca do PPCPPEI (dinâmica e normas de funcionamento);
- Assumindo um compromisso de participação;
- Desenvolvendo motivação intrínseca para participar no programa;
- Respondendo ao solicitado;
- Contribuindo para a definição das normas de funcionamento.

SESSÃO DOIS (2): “QUEM SOU EU?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre as competências do *self*;
- Reflectir com o grupo sobre o *self*;
- Promover o conhecimento (auto e hetero);
- Promover o desenvolvimento da valorização pessoal;
- Promover o bem-estar pessoal e grupal.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Eu, numa imagem” (15 min)

Actividade 2: “Desenvolvimento do *self*” (15 min)

Actividade 3: “As minhas características pessoais” (70 min)

Actividade 4: “Avaliação da sessão” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - “Eu, numa imagem”.

Um conjunto de postais diversificados é colocado em cima de uma mesa. Os participantes escolhem um postal com o qual se identifiquem. Uma vez seleccionado o postal, cada elemento do grupo mostra o seu postal ao grande grupo justificando a(s) razão da sua escolha.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do entendimento da expressão *desenvolvimento do self*: auto-conhecimento, auto-conceito/auto-estima. Após uma exploração sobre o significado dos conceitos supra citados feita em grande grupo, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do(s) conceito(s). Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute(m)-se o(s) conceito(s) apresentado(s).

Actividade 3: Preenchimento individual do documento “*As minhas características pessoais*” que ajudará os participantes a reflectir sobre algumas das suas características pessoais: identificação e registo de situações em que cada participante se sentiu orgulhoso (ou não) no que diz respeito à sua relação com os pais/família; relação com os amigos/colegas; desempenho escolar; em termos corporais; no confronto com situações difíceis; na expressão dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres; na forma como lida com os seus medos. Por fim, os participantes identificam o que lhes dá maior orgulho na vida (adaptado de Guerra & Lima, 2005).

Em pequeno grupo (4/5 elementos) os participantes que o desejem lêem, um de cada vez, as suas respostas. Os restantes elementos ouvem e, caso considerem necessário, poderão colocar algumas questões. Discussão final em grande grupo.

Actividade 4: Avaliação da sessão através do recurso à técnica de dinâmica de grupo “Círculo”. O “círculo” ou a “volta” é o momento em que cada elemento do grupo, na sua vez, completa oralmente uma frase sugerida pelo dinamizador das sessões. Quando se faz a “ronda” todos os participantes devem escutar em silêncio o elemento que estiver a falar, sem comentar a sua afirmação. Qualquer elemento do grupo pode recusar a sua vez, dizendo “passo”, sem que tal atitude seja comentada (adaptado de Brandes & Phillips, 1977).

Para avaliar esta sessão os participantes respondem a: “... nesta sessão, descobri que ...”.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Aderindo às actividades propostas;
- Ouvindo os colegas;
- Integrando-se no grupo;
- Identificando competências do *self*;
- Reflectindo sobre si mesmo;
- Dando-se a conhecer;
- Valorizando características individuais;
- Partilhando experiências individuais;
- Reflectindo sobre o que os outros dizem de si mesmo, procurando conhecê-los;
- Fomentando relações interpessoais;
- Agindo de forma ética e responsável;
- Respeitando aspectos confidenciais;
- Procurando conhecer-se;
- Aceitando os seus diferentes papéis.

SESSÃO TRÊS (3): “COMO COMUNICO?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o conceito de comunicação;
- Reflectir sobre a importância da comunicação nas relações interpessoais;
- Identificar diferentes formas de comunicar;
- Fomentar o desenvolvimento de competências de comunicação (verbal e não verbal);
- Desenvolver a capacidade de escuta activa;
- Estimular a assertividade;
- Desenvolver a capacidade de falar em público;
- Promover a expressão de opiniões individuais.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “ ... desde a última sessão” (15 min)

Actividade 2: “Comunicação interpessoal” (15 min)

Actividade 3: “A troca de um segredo” (50 min)

Actividade 4: “Vamos discutir!” (20 min)

Actividade 5: “Avaliação da sessão” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício de quebra-gelo - os participantes respondem um de cada vez a “*algo de bom e de menos bom que me aconteceu desde a última sessão...*”.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do conceito *comunicação interpessoal*. Depois de um momento de levantamento de ideias acerca do conceito, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê-o em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: “A troca de um segredo”. Os participantes escrevem no papel uma dificuldade que sentem no relacionamento com os outros e que não gostariam de expor oralmente. Sugere-se ao grupo que disfarce a letra e que dobre os papéis de forma idêntica, de forma a não se poder identificar o autor. Recolha dos papéis, mistura e redistribuição de novo. Cada participante assume o problema que estiver escrito no papel como se fosse o seu autor, esforçando-se por compreendê-lo. Cada um lê em voz alta o problema, usando a primeira pessoa, “eu”, e dá a solução que considerar ser a mais indicada para resolver o problema. Ao explicar a questão ao grupo deverá procurar personalizá-la. Não é permitido o debate nem perguntas sobre o assunto durante a exposição (adaptado de Fritzen, 1997).

Actividade 4: Os participantes são divididos em grupos de pares. Cada díade tem um tema para discutir. Os elementos não podem usar palavras reconhecíveis. Devem falar numa língua inventada, criando sons e palavras (com vista ao desenvolvimento da intensidade da expressão). Temas possíveis: (a) empresta-me dinheiro!; (b) onde estiveste ontem à noite?; (c) vai para casa, estás cansada!; (d) foi o jogo mais divertido a que assististe?; (e) viste aquele programa ontem na TV?; (f) vou comprar um fato para ir ao casamento da minha prima; (g) leva-me daqui para fora!.

Actividade 5: Avaliação da sessão - Técnica “o malabarista”. Um a um, os participantes desenharam as suas mãos num papel. Depois, a formar um semicírculo entre as suas mãos desenharam 3 ou mais bolas, como se desenhassem um malabarista num número de bolas. No final escrevem dentro das bolas da mão esquerda as competências comunicacionais que tenham desenvolvido/descoberto nesta sessão e dentro das bolas da mão direita as dificuldades sentidas (aspectos positivos e negativos da sessão ou algo que tenham descoberto).

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Optimizando processos de comunicação verbal e não verbal;
- Colaborando com os colegas;
- Valorizando a escuta activa;
- Aceitando falar em grande grupo;
- Facilitando a interacção entre pares;
- Gerindo emoções;
- Reflectindo sobre formas de comunicação;
- Aderindo aos desafios propostos;
- Envolvendo-se nas tarefas;
- Partilhando situações pessoais;
- Agindo de forma ética e responsável;
- Exercitando diferentes formas de comunicação;
- Tomando decisões;
- Assumindo posições;
- Argumentando de forma coerente, construtiva e respeitosa;
- Comunicando.

SESSÃO QUATRO (4): “COMO ORGANIZO o MEU TEMPO/ESPAÇO?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de gestão do tempo/espaço;
- Reflectir sobre a importância da gestão da agenda pessoal para o bem-estar pessoal e profissional;
- Identificar formas de gestão do tempo/espaço;
- Desenvolver a capacidade de organização do espaço/tempo quer a nível pessoal, quer a nível profissional;
- Reconhecer a influência dos estados emocionais na gestão da agenda pessoal;
- (Re) aprender a distribuir o tempo pelas diferentes actividades ao longo do dia;
- Reconhecer quais as tarefas prioritárias e as horas mais ajustadas para as realizar.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Objectivo cumprido!” (15 min)

Actividade 2: “Gestão da agenda pessoal” (15 min)

Actividade 3: “A minha e a nossa agenda” (50 min)

Actividade 4: “Destino: o meu futuro!” (20 min)

Actividade 5: “Avaliação da sessão” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - responder um a um, em círculo, a “*um objectivo que cumpri esta semana foi...*”.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do significado de *gestão da agenda pessoal*. Depois de uma partilha de ideias em conjunto acerca do conceito, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do mesmo. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: Descrever uma semana habitual da sua vida (desde que se levanta até que se deita). Analisar essa semana: horas de sono, estudo, aulas, namoro, lazer ... Estará uma agenda equilibrada? Como refazer essa agenda de forma a ficar mais equilibrada? Em pequeno grupo (4 elementos) construir a “agenda ideal”.

Actividade 4: “Destino: o meu futuro!”. Os participantes são convidados a pensar no seu futuro (família, amigos, casa, carro, carreira, saúde e forma física). Quem quiser lê em voz alta, para o grande grupo, o que registou. Em conjunto reflecte-se sobre as implicações dos sonhos do futuro para a vida actual e para a gestão da agenda pessoal (adaptado de Danish *et al.*, 1992b).

Actividade 5: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo dos aspectos significativos da sessão e da utilidade das aprendizagens realizadas para cada um.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Definindo objectivos e prioridades pessoais;
- Empenhando-se no auto-controlo da sua agenda pessoal;
- Identificando emoções e sua implicação na gestão do tempo/espaço;
- Cooperando com os colegas;
- Procurando conhecer a sua rotina;
- Construindo ideias próprias a partir da sua experiência e da experiência dos colegas;
- Estimulando-se cognitivamente;
- Contactando com novas formas de organizar a agenda;
- Fazendo a sua agenda pessoal;
- Sonhando com o futuro;
- Aproveitando os momentos de descontração e divertimento;
- Descobrimo-se;
- Formulando objectivos e identificando prioridades.

SESSÃO CINCO (5): “SOU CAPAZ de TRABALHAR em EQUIPA?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de equipa e de trabalho em equipa;
- Identificar diferentes formas de trabalhar em equipa;
- Reconhecer a importância do trabalho em equipa para o desenvolvimento pessoal;
- Desenvolver a capacidade de participação e colaboração em equipa;
- Desenvolver o respeito pelo saber individual e pelo saber construído em equipa.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Uma coisa divertida ...” (15 min)

Actividade 2: “Trabalho em equipa” (15 min)

Actividade 3: “O nosso produto!” (25 min)

Actividade 4: “Desenho em grupo” (20 min)

Actividade 5: “O nó em nós” (25 min)

Actividade 6: “A minha velha máquina de escrever!” (5 min)

Actividade 7: “Avaliação da sessão” (15 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana aconteceu-me uma coisa divertida que foi...*”.

Actividade 2: Breve reflexão conjunta acerca do significado de *trabalho em equipa*. Posteriormente, dá-se a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: Imaginar que trabalham numa empresa que fabrica brinquedos para crianças e que têm de inventar/criar um produto para essa empresa. Devem ainda dar um nome, criar um *slogan* publicitário e apresentar o produto aos colegas/clientes.

Divididos em pequenos grupos (4 elementos) realizam a tarefa e “vendem” o produto aos exigentes clientes (grande grupo).

Actividade 4: “Desenho feito em grupo” – realizar um desenho com as características de todos os elementos do pequeno grupo (4 elementos). Ex.: linhas gerais do corpo de um elemento do grupo, traços e detalhes de outro elemento, corte de cabelo de x, pés de y, óculos de z... Dar-lhe um nome e apresentá-lo aos colegas.

Actividade 5: “O nó em nós”. O grupo todo está de pé, em círculo, de mãos dadas. Um voluntário solta uma das mãos e, conduzindo os demais pela outra, começa a entremear-se por entre os braços e as pernas dos demais. Devem formar um nó que não se deve romper. A partir do último da fila (fim do novelo), o grande novelo vai tentar desembaraçar-se, sem quebras.

Actividade 6: Leitura em voz alta do texto “A minha velha máquina de escrever”. Sugere-se que, durante a semana, pensem sobre o texto lido.

Actividade 7: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo do que lembraram nesta sessão e das situações nas quais se sentiram bem.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Aderindo à proposta de trabalhar em equipa;
- Trabalhando em equipa;
- Valorizando o trabalho em equipa;
- Respeitando diferenças/opiniões individuais e grupais;
- Aceitando sugestões dos colegas;
- Construindo objectos em conjunto;
- Divertindo-se com as tarefas;
- Observando o produto construído em conjunto;
- Valorizando o trabalho dos colegas;
- Incentivando os pares;
- Auto-ajudando-se;
- Gerindo consensos;
- Colaborando com os pares;

- Coordenando pontos de vista;
- Fomentando a participação dos elementos do grupo;
- Participando activamente.

SESSÃO SEIS (6):” COMO RESOLVO os MEUS PROBLEMAS?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de problema, situação problemática, resolução de problemas;
- Identificar diferentes situações problemáticas;
- Reflectir sobre diferentes formas de resolução de problemas;
- Procurar diversas alternativas de solução face a um problema;
- Seleccionar e aplicar a alternativa mais adequada à situação-problema;
- Avaliar as consequências da resposta dada;
- Desenvolver estratégias de *coping*.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Fiquei feliz com ...” (15 min)

Actividade 2: “A minha velha máquina de escrever!” (10 min)

Actividade 3: “Resolução de problemas” (15 min)

Actividade 4: “Como resolver um problema?” (10 min)

Actividade 5: “Um problema numa fila do cinema” (10 min)

Actividade 6: “Resolver problemas em pequeno grupo” (15 min)

Actividade 7: “Este é o meu desenho!” (15 min)

Actividade 8: “Água e vinho!” (15 min)

Actividade 9: “Dilema administrativo” (5 min)

Actividade 10: “Avaliação da sessão” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana fiquei feliz com...*”.

Actividade 2: Relembrar o texto “A minha velha máquina de escrever”.

Actividade 3: Breve reflexão conjunta acerca do significado de *resolução de problemas* e explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: Pensar num problema que tenham tido e na forma como o resolveram. Em pequeno grupo, procuram responder a:

- Quais os passos que utilizaram para resolver o problema?
- Como resolveram o problema?

Discute-se em grande grupo os passos para a resolução de problemas.

Actividade 5: Simulação em grande grupo da seguinte situação problemática “*alguém te empurra quando estás numa fila para comprar um bilhete para ir ver um filme ao cinema*”. O que fazer?

Actividade 6: Formular um problema que seja comum aos 4 elementos do grupo de trabalho. Analisar a situação com os diferentes passos identificados na resolução de problemas. Debate em grande grupo.

Actividade 7: Individualmente, criar um desenho a partir de um ponto esboçado numa folha branca. Atribuir-lhe um título. Descrever e comentar o desenho em grande grupo.

Actividade 8: Todo o grupo em pé, virado para o dinamizador da sessão que está à frente do grupo. Quando é dito “*água*” nenhum dos elementos se deve mexer, quando se diz “*vinho*”, devem saltar para o lado direito, “*cerveja*”, há que dar um salto, “*coca-cola*”/bater palmas, limonada/sentar no chão.

Actividade 9: Sugestão de reflexão para a semana: pensar na quantidade de alternativas que temos para os problemas que surgem no dia a dia, como, por exemplo, o que vestir? O que comer?

Leitura e reflexão do texto “Caso: o dilema administrativo”.

Actividade 10: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão, registando os motivos pelos quais a sessão foi importante, o que gostaram mais e menos na sessão.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Reflectindo sobre situações problemáticas diversas;
- Apresentando propostas de resolução de problemas;
- Criando novas possibilidades de resolução de problemas;
- Desenvolvendo estratégias de resolução de problemas;
- Transformando dificuldades em desafios;
- Organizando ideias a partir das sugestões dos pares;
- Identificando situações que provocam ansiedade;
- Exercitando-se de forma lúdica;
- Gerindo conflitos interpessoais;
- Resolvendo problemas de índole relacional;
- Interpretando situações e comportamentos;
- Gerindo consensos;
- Usufruindo do espaço;
- Utilizando diferentes materiais;
- Criando novas oportunidades de descoberta e aprendizagem.

SESSÃO SETE (7): “O QUE OBSERVO/AVALIO? E COMO O FAÇO?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de observar/avaliar;
- Reflectir sobre a importância da observação/avaliação;
- Promover o desenvolvimento de competências de observação/avaliação;
- Promover a distinção entre inferência e observação/avaliação;
- Promover situações de observação/avaliação;
- Promover a reflexão sobre a importância da observação/avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Estive atento a ...” (15 min)

Actividade 2: “Dilema administrativo” (10 min)

Actividade 3: “Observação/avaliação ” (15 min)

Actividade 4: “Objectos: observação ou inferência?” (15 min)

Actividade 5: “Pessoas: observação ou inferência?” (15 min)

Actividade 6: “Nós no espaço” (20 min)

Actividade 7: “Quem admiro? Porquê?” (20 min)

Actividade 8: “Avaliação da sessão” (20min)

Desafio da semana: Onde vivo?

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana estive particularmente atenta a...*” ou “*uma coisa que me chamou a atenção esta semana foi...*”.

Actividade 2: Relembrar o texto “Caso: o dilema administrativo”. Reflectir sobre possíveis soluções para o caso apresentado.

Actividade 3: Reflexão conjunta acerca do significado de *observação/avaliação* em termos gerais e em contexto de Educação Pré-Escolar. Explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: O processo de observação e de inferência nos fenómenos naturais e entre seres humanos. Examinar uma série de objectos diversificados. Determinar a sua função observando-os e fazendo em seguida inferências a partir das referidas observações. Utilizar expressões como “*vejo ... imagino que*”. Relacionar esta experiência com o papel do Educador de Infância em contexto de Educação Pré-Escolar.

Actividade 5: Pede-se a 2 sujeitos que se olhem fixamente um ao outro durante 2/3 minutos. De seguida, de olhos fechados, tocar no rosto do colega ao mesmo tempo que procuram associar sons ao que estão a visualizar com as mãos. O resto do grupo deve utilizar a fórmula “*vejo ... imagino*” para averiguar o que estão fazendo na realidade. Relacionar esta experiência com o papel do Educador de Infância em contexto de Educação Pré-Escolar.

Actividade 6: Dispor o grupo de pé, em 2 círculos concêntricos sendo o interior de frente para o exterior. Os participantes do círculo externo observam a distribuição espacial dos colegas do círculo interno (1 minuto para observar). O círculo externo volta-se para fora ficando de costas para dentro. Neste intervalo de tempo, os participantes do centro devem alterar as posições entre si. O círculo externo retorna à sua posição anterior e, em consenso, procura refazer a posição original do círculo interior. Verbalizar a vivência em grande grupo.

Actividade 7: Enumerar 5 pessoas pelas quais sentem admiração (podem conhecer ou ser personagens famosas) e citar 5 atributos que fazem com que essas pessoas se tornem admiráveis.

Actividade 8: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo de aspectos significativos da sessão.

Desafio da semana: Onde vivo? Elaborar uma lista de coisas que caracterizem o meio escolar onde estão inseridos.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Observando objectos;
- Observando os colegas;
- Avaliando propriedades de objectos;
- Avaliando comportamentos dos pares em grupo;
- Identificando formas de observar/avaliar em Educação de Infância;
- Relacionando os processos de observação/avaliação com o contexto de Educação Pré-Escolar e com a disciplina de Prática Pedagógica;
- Preocupando-se em avaliar com rigor;
- Identificando instrumentos de observação/avaliação;
- Dando respostas;
- Julgando;
- Questionando;
- Observando;
- Avaliando;
- Apresentando situações específicas de aprendizagem;
- Reflectindo sobre a importância dos dados da observação/avaliação na sua prática pedagógica;
- Reflectindo sobre a pertinência da observação/avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar;
- Transferindo aprendizagens.

SESSÃO OITO (8): “O QUE PLANIFICO? COMO PLANIFICO?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de planificar;
- Reflectir sobre a importância de planificar;
- Promover a reflexão sobre a planificação de situações da vida diária;
- Promover a reflexão sobre a planificação da acção educativa;
- Promover o debate sobre diversas formas de planificar (dia-a-dia e em contexto educativo);
- Realizar exercícios de planificação.

ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Senti-me bem quando ...” (15 min)

Actividade 2: “Onde vivo?” (10 min)

Actividade 3: “Planificação” (15 min)

Actividade 4: “As minhas ideias sobre planificação” (20 min)

Actividade 5: “Vamos planear um actividade!” (15 min)

Actividade 6: “Planificar em Jardim-de-infância” (15 min)

Actividade 7: “Planificação e construção de um mural” (20 min)

Actividade 8: “Avaliação da sessão” (20 min)

Desafio da semana: As planificações do meu quotidiano.

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - um a um, em círculo, cada elemento procura responder “*esta semana senti-me bem quando...*”.

Actividade 2: Relembrar o desafio deixado para casa. Reflectir sobre os dados recolhidos.

Actividade 3: Reflexão sobre o conceito de *planificação*. Explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: Ideias sobre planificação: identificação de palavras com significados semelhantes a planificação, adjectivos que a qualifiquem, situações em que ocorre. Discussão em grupo das ideias apresentadas.

Actividade 5: Em grupo de pares, conversar sobre actividades que são gratificantes para cada participante e que são positivas – encontrar algo que gostariam de fazer e que ainda não tenham feito (ex.: dar um passeio à noite, pintar um quadro, fazer uma viagem). Cada par deve encontrar uma actividade para cada elemento. Em conjunto, vão tentar planear essa actividade para um futuro próximo. Debate em grande grupo.

Actividade 6: Dois a dois encontrar referentes para uma planificação de uma situação educativa em contexto de Educação Pré-Escolar. Apresentação dos referentes e debate em grande grupo.

A diferença entre planificar por competências e planificar por objectivos em Educação de Infância.

Actividade 7: Construir um mural em conjunto.

Actividade 8: Avaliação da sessão - Avaliação individual “chuva e sol”. Entregar um papel amarelo e um papel azul a cada elemento do grupo. No papel amarelo desenharam um sol e escrevem aspectos positivos da sessão. No papel azul desenharam uma nuvem e escrevem aspectos negativos da sessão.

Desafio da semana: Quantas planificações fazes no teu dia a dia? Que tipo de situações planificas? Que questões colocas para planificar essas situações?

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Identificando ideias sobre planificação;
- Identificando formas de planificar;
- Organizando referentes de planificação;
- Utilizando planificações mentais;
- Partilhando ideias sobre planificação;
- Partilhando formas de planificar;
- Mantendo um clima próprio à aprendizagem;
- Estruturando formas de organizar rotinas, regras, métodos de trabalho;
- Planificando;
- Colocando questões;
- Partilhando dificuldades;
- Discutindo referenciais teóricos para a construção da planificação em Educação de Infância;
- Apropriando-se de novos saberes;
- Reflectindo sobre as planificações que fazem no seu dia a dia e em contexto educativo.

SESSÃO NOVE (9):” QUAL a IMPORTÂNCIA da REFLEXÃO?”

I) OBJECTIVOS

- Reflectir sobre o significado de reflectir;
- Avaliar a importância da reflexão na promoção de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância;
- Reflectir sobre as competências promovidas ao longo do Programa;
- Analisar a pertinência do programa em termos de desenvolvimento de competências.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Esta semana ...” (15 min)

Actividade 2: “As planificações do meu quotidiano” (10 min)

Actividade 3: “Reflexão” (15 min)

Actividade 4: “O presente da alegria” (30 min)

Actividade 5: “Reflexão final” (30 min)

Actividade 6: “Avaliação da sessão” (20 min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo - um a um, em círculo, cada elemento procura responder “*uma coisa que fiz bem esta semana foi ...*”.

Actividade 2: Relembrar o desafio lançado na última sessão. Reflectir sobre o mesmo.

Actividade 3: O que é *reflectir*? Reflexão conjunta sobre este conceito.

Actividade 4: Exercício: “o presente da alegria”. Contributos de cada elemento para o funcionamento do programa. Cada um escreve o seu nome numa folha e indica qual o contributo que acha ter dado ao grupo ao longo da sua participação no PPCPPEI. Dobra a folha e passa ao colega que deve escrever algo sobre a participação dessa colega, e assim sucessivamente (adaptado de Fritzen, 1997).

Actividade 5: Resposta ao questionário “reflexão final”, onde se registam os aspectos mais relevantes e menos relevantes do PPCPPEI, os contributos do programa para o bem estar pessoal e profissional, a possível utilidade do programa para outros profissionais e sugestões para o aperfeiçoamento do mesmo.

Actividade 6: Avaliação da sessão - Avaliação do funcionamento do programa. Avaliação da participação do grupo e de cada elemento no programa. Avaliação oral, em conjunto, da sessão.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Descontraindo-se;
- Fazendo um balanço da experiência vivida;
- Trocando ideias quanto à pertinência deste programa;
- Partilhando oralmente e por escrito sentimentos face à participação dos pares no programa;
- Reflectindo sobre a sua participação no programa;
- Ouvindo os elogios recebidos;
- Respeitando as opiniões dos colegas;
- Acompanhando o processo de partilha entre pares;
- Reflectindo acerca do PPCPPEI;
- Reflectindo sobre a importância da reflexão na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional;
- Propondo sugestões para melhorar o PPCPPEI;
- Lembrando momentos divertidos;
- Emocionando-se.

SESSÃO DEZ (10): “O QUE APRENDI com o PPCPPEI?”

I) OBJECTIVOS

- Motivar os participantes para a continuidade do desenvolvimento de competências;
- Encerrar o programa de intervenção.

II) ACTIVIDADES e PROCEDIMENTOS

A) Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Estive atento a ...” (15 min)

Actividade 2: “A Educação de Infância e o desenvolvimento de competências” (30 min)

Actividade 3: “Preenchimento de questionários” (20 min)

Entrega de diplomas e despedida (10min)

B) Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo – um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*uma coisa que me chamou a atenção há pouco foi ...*”

Actividade 2: Discussão à volta do significado da Educação de Infância na actualidade e da importância das competências promovidas ao longo do programa para a profissão.

Actividade 3: Preenchimento de questionários para posterior avaliação da eficácia do programa (ver anexos 1 e 4)

O formador procede à entrega do diploma de participação (ver anexo 7), comprometendo-se a dar *feedback* dos dados no final da investigação.

III) PROMOÇÃO de COMPETÊNCIAS

Ao longo desta sessão, os sujeitos desenvolvem competências:

- Interagindo com os diversos intervenientes;
- Interagindo com o espaço e com os materiais apresentados;
- Identificando situações inerentes à Educação de Infância;
- Analisando situações vividas ao longo do programa;
- Relacionando situações da sua prática pedagógica com as competências promovidas ao longo do programa;
- Partilhando desejos e aspirações profissionais;
- Despedindo-se.

O guia das sessões do PPCPPEI integra todos os documentos referidos ao longo da descrição de cada sessão (ver anexo 7). Este documento, conjuntamente com o guia do programa (anexo 6), foi elaborado para complementar o programa.

Capítulo 10: Aplicação e avaliação da eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*

Com este capítulo pretendemos dar a conhecer o processo de **aplicação e de avaliação da eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)***. Depois do enquadramento e do desenho deste *Estudo 5*, apresentamos a metodologia utilizada, os objectivos, a amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos gerais realizados. Apresentamos os resultados e discutimos os dados: (1) da avaliação do PPCPPEI; (2) da avaliação da saúde mental; (3) da avaliação de competências pessoais e profissionais e (4) da avaliação retrospectiva da eficácia do programa (*follow up*). Por último, a conclusão.

10.1. Enquadramento e desenho do *Estudo 5*

O jovem adulto, em formação no Ensino Superior, tem oportunidade de desenvolver competências pessoais e profissionais que lhe permitem construir uma identidade profissional. É na formação inicial, tempo de *promoção de processos*, que os estudantes, futuros Educadores de Infância, aprendem a conceptualizar a sua acção educativa. É nesta fase da sua formação que vão descobrindo conhecimentos, técnicas e destrezas que irão sustentar a sua *profissionalidade*.

Enquadrado no Ensino Superior, este *Estudo* procura retratar o processo de implementação e avaliação de eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)*, previamente apresentado no capítulo 9. Considerando o sujeito como participante activo do seu desenvolvimento, o PPCPPEI procura levar o estudante a ver, ouvir, tocar, cheirar, saborear as interações que estabelece com o ambiente e com os outros de forma a construir uma imagem de si e da realidade em que está inserido, constituindo-se como uma proposta de activação do processo de desenvolvimento e aprendizagem no Ensino Superior e como uma sugestão de complemento curricular (Marujo, Neto & Perloiro, 2000; Marujo & Neto, 2004).

Através do PPCPPEI, os participantes integram os saberes, o saber fazer e as atitudes necessárias ao acompanhamento das propostas que lhe são feitas ao longo das sessões, evidenciando-se a acção do estudante enquanto agente do seu próprio processo de mudança (Rodrigues, Melo, Pereira, Costa & Pereira, 2005).

O estudo da avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI), sessão a sessão, foi realizado ao longo de cerca de dois meses, período em que decorreu a sua implementação.

Com a aplicação do PPCPPEI, pretendeu-se transformar a realidade e os actores, produzir conhecimentos e ligar a investigação à prática profissional de futuros Educadores de Infância. Num processo constante de planificação, acção, observação e reflexão, procurou-se que o programa se constituísse como um espaço ao qual os estudantes aderissem, onde todos pudessem participar e promover o bem-estar pessoal e a eficiência profissional.

Esta avaliação do PPCPPEI contempla três momentos distintos: avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final. Com estes momentos de avaliação, pretende-se recolher o maior número de dados para uma apreciação mais completa do mesmo.

O estudo da avaliação da saúde mental e da aquisição de competências constitui-se como um *Estudo quasi-experimental* com dois momentos de avaliação (um antes da manipulação da variável independente – *pré-teste*, outro após a manipulação desta variável – *pós-teste*) e dois grupos (um grupo experimental e um grupo de controlo).

Pode ser definido como um *estudo longitudinal* que exige o envolvimento dos outros (e não apenas do investigador), numa procura de transformação da realidade e de auto-consciência dos indivíduos envolvidos.

O plano básico de pesquisa posto em prática foi um plano de *medidas pré e pós-tratamento com grupo de controlo não equivalente*. Inserindo-se no modelo de investigação quasi-experimental, este tipo de plano é considerado útil no domínio das ciências humanas, tendo grande aplicabilidade no âmbito da Educação (Vaz, 1998).

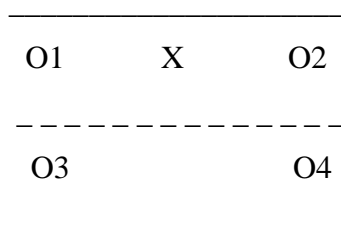
Uma das limitações do plano escolhido passa pela dificuldade em controlar as variáveis inerentes aos sujeitos, já que tomando-se os grupos (neste caso turmas) na sua

constituição original, não há afectação aleatória dos sujeitos à situação experimental e/ou situação de controlo. Ainda assim, considera-se legítimo comparar resultados entre grupos desde que se avaliem e controlem variáveis potencialmente relevantes para o efeito do tratamento.

Como afirmam Carmo & Ferreira (1998, 229), “quando se trata de estudos quasi-experimentais, em que a experimentação é feita utilizando grupos já constituídos anteriormente, o investigador tem que controlar uma a uma as ameaças à validade interna”.

Conseguindo um nível de equivalência mínimo entre grupo controlo (GC) e grupo experimental (GE) é possível inferir a existência de relações causais atribuíveis ao factor experimental com um grau de certeza aceitável.

Cook e Campbell (1979), citados por Vaz (1998), representam o *plano de medidas pré e pós tratamento com grupo controlo não equivalente* através do seguinte diagrama:



Neste contexto, **O** significa as observações; **O1** e **O2**, os resultados do grupo experimental, antes e depois do tratamento, respectivamente pré-teste e pós-teste; **X** representa o tratamento experimental realizado; **O3** e **O4** representam os resultados do grupo de controlo (sem tratamento) no pré-teste e no pós-teste, respectivamente.

A realização de duas avaliações, antes e depois do tratamento ministrado, permite-nos fazer a comparação entre dois grupos em dois momentos distintos: *à partida*, de forma a prevenir eventuais diferenças amostrais e, *à chegada*, para análise do comportamento diferencial da variável dependente. A avaliação *à partida* é, neste *Estudo*, essencial uma vez tratar-se de grupos diferentes (plano *quasi-experimental*).

No caso deste *Estudo* em concreto, foram seleccionados dois grupos/turmas que submetidos ao efeito de um factor experimental, se constituíram como GE. Tomaram-se os resultados das duas turmas submetidas ao factor experimental no seu conjunto (por forma a

esbater o efeito de eventuais factores não controlados) e realizaram-se duas observações (que correspondem a **O1** e **O2**): a primeira imediatamente antes de iniciar a intervenção e a segunda imediatamente após. O tratamento (**X**) administrado consistiu na implementação do PPCPPEI. Paralelamente, um outro conjunto de turmas, que se procurou que fossem equivalentes às primeiras, veio a constituir o grupo controlo (GC), tendo sido igualmente avaliadas nos mesmos momentos dos estudantes do grupo experimental (GE) - **O3** e **O4**.

Ainda que se tenha procurado tornar os grupos o mais equivalente possível, não podemos, no entanto, afirmar que tenham sido controladas todas as variáveis possíveis de serem apresentadas como alternativas para a explicação dos resultados obtidos.

No *Estudo* em questão as vertentes em análise (saúde mental e competências pessoais e profissionais em Educação de Infância) foram obtidas através de dois questionários, o *Inventário Depressivo de Beck – 2.ª Edição* (BDI-II) e o *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI). O Inventário Depressivo de Beck permite-nos obter dados relativos ao bem-estar psicológico dos sujeitos e o QCPPEI possibilita dados relativos ao bem-estar académico e às competências em Educação de Infância.

Passados nove meses do *terminus* da implementação do PPCPPEI, fez-se a **avaliação retrospectiva da eficácia do Programa** através do *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QAPPCPPEI) e da *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais* (EAACPP). Estes dois instrumentos de avaliação permitem-nos recolher dados sobre o funcionamento e dinâmica do PPCPPEI e sobre os ganhos em termos de desenvolvimento das competências que o programa se propôs promover.

É um *Estudo* de *follow-up* que pretende verificar a estabilidade ou a permanência dos efeitos do tratamento junto dos sujeitos do grupo experimental.

No processo de aplicação e avaliação do PPCPPEI, preocupámo-nos em encontrar procedimentos que avaliassem a eficácia do programa de intervenção PPCPPEI ao nível de resultados, do processo e do *follow-up*, conforme defendido por Moreira & Melo (2005) e por Martins & Campos (2006).

10.2. Metodologia

Para a realização deste *Estudo* estabelecemos objectivos; identificámos e caracterizámos a amostra em análise; estudámos os instrumentos de recolha de dados; implementámos um conjunto de procedimentos; recolhemos, analisámos e discutimos os dados e formulámos conclusões.

10.2.1. Objectivos

Com a implementação e avaliação do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI), pretendíamos atingir os seguintes objectivos:

- Promover o bem-estar pessoal e desenvolver competências nos estudantes participantes;
- Proporcionar um espaço de vivências e reflexões sobre competências pessoais e profissionais;
- Dar a conhecer à comunidade científica o processo de implementação do PPCPPEI;
- Avaliar os efeitos do PPCPPEI em alunos do Ensino Superior;
- Reflectir sobre as variáveis de natureza sócio-demográfica e académicas da amostra;
- Apresentar os resultados recolhidos com os diferentes instrumentos: BDI-II; QCPPEI; PPCPPEI; Questionário de Avaliação do PPCPPEI e Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais (EAACPP);
- Verificar se existem diferenças entre os sujeitos participantes no PPCPPEI e os sujeitos não participantes;
- Conhecer as percepções de eficácia do PPCPPEI passado nove meses;
- Avaliar a eficácia do PPCPPEI.

Para atingir estes objectivos, o programa foi aplicado a um conjunto de estudantes do Ensino Superior que passamos a apresentar.

10.2.2. Amostra

Participaram neste estudo 114 estudantes do Ensino Superior que, no ano lectivo 2004/2005, se encontravam a frequentar o 3.º e 4.º anos do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância no IPL-ESE e no IPC-ESE.

Trata-se de uma amostra de estudantes do **sexo feminino**, distribuída por dois grupos: um experimental (N=39; 34.2% do total da amostra) e outro de controlo (N=75; 65.8% do total da amostra).

Quadro 23: Distribuição da amostra por ano de escolaridade

Grupo	Ano	N	%
Experimental	3.º	20	51.3
	4.º	19	48.7
Controlo	3.º	39	52
	4.º	36	48
Total		114	100

No grupo experimental (GE), 20 estudantes frequentavam o 3.º ano (51.3% do total da amostra) e 19, o 4.º ano (48.7%) no IPL-ESE, num total de 39.

No grupo controlo (GC), havia 39 estudantes no 3.º ano (52%) e 36 no 4.º ano no IPC-ESE (48% do total da amostra).

De um total de 114 sujeitos, 59 frequentavam o 3.º ano (51.8%) e 55 estudantes o 4.º ano (48.2%). No Quadro 23 podemos ver a distribuição por ano de escolaridade.

No que respeita à **distribuição da amostra por idade**, as idades variavam entre os 19 e 38 anos (GE: M=22.23 e DP=3.056; GC: M=22.84 e DP=2.984), sendo a média de idades do total da amostra de 22 anos (M=22.63; DP=3.009).

Quadro 24: Distribuição da amostra por estado civil

Grupo	Estado civil	N	%
Experimental	Solteira	38	97.4
	Casada	0	
	Divorciada	1	2.6
Total		39	100
Controlo	Solteira	72	97.3
	Casada	2	2.7
	Divorciada	0	
Total		74	100
	Solteira	110	97.3
	Casada	2	1.8
	Divorciada	1	0.9
Total geral		113	100

Fazendo uma leitura da **distribuição da amostra por estado civil** (Quadro 24), verificamos que a grande maioria dos estudantes era solteira (GE – 97.4% e GC – 97.3%).

No GE apenas se registava um estudante divorciado e no GC, um divorciado e dois casados.

Quadro 25: Distribuição da amostra por naturalidade

Grupo	Naturalidade	N	%
Experimental	Centro	31	79.5
	França	2	5.1
	Ilhas	1	2.6
	Norte	4	10.3
	PALOP	1	2.6
Total		39	100
Controlo	Centro	54	72
	França	5	6.7
	Ilhas	3	4
	Norte	7	9.3
	PALOP	3	4
Total		75	100

Relativamente à **naturalidade**, e considerando os valores presentes no Quadro 25 verificamos que a grande maioria dos participantes do GE (79.5%) era oriunda do Centro

do país. Dos restantes, 10.3% eram do Norte, 2.6% das Ilhas (Açores e Madeira), 5.1% de França e 2.6% dos países africanos de língua portuguesa.

Já no que se refere ao GC, 72% eram oriundos do Centro, 9.3% do Norte de Portugal, 4% das Ilhas, 6.7% de França e 4% dos países africanos de língua portuguesa.

De seguida, apresenta-se a distribuição da amostra segundo o critério da profissão do pai/mãe. Esta distribuição encontra-se organizada de acordo com a Classificação Nacional das Profissões – versão de 1994, editada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Acrescentámos o item Outros (desempregado/a, reformado/a e/ou doméstica) por termos encontrado uma percentagem elevada de inquiridos com os pais nesta situação.

Quadro 26: Distribuição da amostra segundo a profissão do pai

Grupo	Profissão do pai	N	%
Experimental	Agricultura e pesca	3	7.7
	Especialista	1	2.6
	Operador máquinas	4	10.3
	Operário	14	35.9
	Serviços	11	28.2
	Técnico	2	5.1
	Outros (desempregado e/ou reformado)	3	7.7
Total		39	100
Controlo	Agricultura e pesca	1	1.3
	Especialista	1	1.3
	Operador máquinas	6	8.0
	Operário	19	25.3
	Serviços	14	18.7
	Técnico	10	13.3
	Pessoal administrativo	4	5.3
	Não qualificado	2	2.7
	Outros (desempregado e/ou reformado)	15	20.0
Total		75	100

De acordo com os dados do Quadro 26, verifica-se a seguinte percentagem de profissões/trabalhos, desemprego ou reforma dos **pais dos sujeitos do GE**: operário (35,9%), serviços (28.2%), operador de máquinas (10.3%), agricultura e pesca (7.7%), técnico (5.1%), especialista (2.6%).

Do total da amostra, 7.7% está numa situação de reforma e/ou no desemprego.

Quanto aos **pais dos sujeitos do GC**, encontramos pais que se enquadram na situação de operário (25.3%), serviços (18.7%), técnico (13.3%), operador de máquinas (8%), pessoal administrativo (5.3%), não qualificado (2.7%), agricultura/pesca (1.3%), especialista (1.3%). Em situação de desemprego e/ou reforma estão 15 pais, numa percentagem de 20%.

Quadro 27: Distribuição da amostra segundo a profissão da mãe

Grupo	Profissão da mãe	N	%
Experimental	Não qualificado	3	7.7
	Operária	5	12.8
	Pessoal administrativo	6	15.4
	Serviços	7	17.9
	Técnica	2	5.1
	Outras (doméstica, desempregada, reformada)	15	38.5
Total		39	100
Controlo	Agricultura	1	1.3
	Especialista	2	2.7
	Não qualificado	6	8
	Operadora máquinas	1	1.3
	Operária	7	9.3
	Pessoal administrativo	9	12
	Serviços	15	20
	Técnica	3	4
Outras (doméstica, desempregada, reformada)		28	37.3
Total		75	100

Considerando agora a distribuição da amostra segundo o critério da situação profissional da mãe (Quadro 27), verifica-se que as **mães dos sujeitos do GE** são predominantemente domésticas, desempregadas e/ou reformadas (38.5% do total da amostra). A restante percentagem distribui-se da seguinte forma: serviços (17.9%), pessoal administrativo (15.4%), operária (12.8%), trabalho não qualificado (7.7%) e técnica (5.1%).

No que se refere às **mães dos sujeitos do GC**, 37.3% está em situação de desemprego, reforma ou são domésticas, serviços (20%), pessoal administrativo (12%), operárias (9.3%), trabalho não qualificados (8%), técnicas (4%), especialistas (2.7%), agricultura (1.3%), operadora de máquinas (1.3%).

Em síntese, a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos solteiros (110 de um universo de 114) oriundos do Centro do país.

Os pais são, fundamentalmente, operários. As mães estão, em grande número, em situação de desemprego, reforma ou são domésticas. Nas profissões dos pais/mães encontramos algumas semelhanças entre os sujeitos dos dois grupos.

Para estudar as **características académicas da amostra** considerámos a média das notas do último ano lectivo, o grau de opção pelo curso de Educação de Infância aquando do ingresso no Ensino Superior e o estatuto de trabalhador/estudante, com ou sem cargos associativos.

Quadro 28: Distribuição da amostra em função da média das notas do último ano lectivo

Grupo	Mínimo	Máximo	M	DP
Experimental	13	17	14.45	0.870
Controlo	12	17	14.75	1.031
Total	12	17	14.65	0.984

A média das notas do último ano lectivo oscilou entre os 13 e os 17 valores (M= 14.45; DP= 0.870), no GE.

No GC, registamos valores entre os 12 e os 17 (M= 14.75; DP= 1.031), sendo a média do total da amostra de 14.65, conforme se pode verificar no Quadro 28.

No que concerne à **escolha do curso de Educação de Infância como 1.^a opção** aquando do ingresso no Ensino Superior, a grande maioria dos estudantes afirma estar a frequentar o curso da sua primeira preferência. Estes valores são bastante significativos nos dois grupos.

De um total de 39 sujeitos do GE, vinte e sete (69.2%) escolheram o curso como 1.^a opção. Dos 75 participantes do GC, sessenta e um (82.4%) fizeram a mesma escolha. Apenas 12 sujeitos do GE (30.8%) e 13 do GC (17.6%) não estão no curso da sua primeira preferência.

Relativamente ao **estatuto de trabalhador/estudante** e à existência de sujeitos com **cargos associativos**, podemos verificar que no GE de um total de 39 estudantes nenhum tem estatuto de trabalhador/estudante e apenas um tem um cargo associativo (2.6%).

No GC, três dos 75 estudantes são trabalhadores/estudantes (4.1%) e dois têm cargos associativos (2.7%), o que nos leva a inferir uma baixa participação na vida da Instituição escolar.

Dos sujeitos que dizem ter cargos associativos, no caso do GE, o cargo associativo referenciado refere-se à participação no Conselho Pedagógico do IPL-ESE.

No caso do GC, os cargos são exteriores à vida da Instituição escolar, sendo de secretário de um grupo de teatro e presidente do conselho fiscal de uma Associação (não a identificando).

A partir dos dados recolhidos podemos afirmar que os sujeitos deste dois grupos (GE e GC) oriundos de duas Escolas Superiores de Educação da zona Centro (Leiria e Coimbra, respectivamente) apresentam semelhanças relativamente às características da sua vida académicas:

- a média das notas no último ano oscila entre os 12 e os 17 valores, sendo a média total dos sujeitos de 14. 65;
- a grande maioria (88 sujeitos num total de 114) está no curso que escolheu em primeiro lugar;
- a grande maioria (110 sujeitos) não tem estatuto de trabalhador/estudante ou cargos associativos.

10.2.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização desta investigação, recorreremos aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (*BDI-II*), tradução para Portugal de Ponciano & Lopes, 2004;
- Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - *QCPPEI* (Dias & Pereira, 2005);
- Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – *PPCPPEI* (Dias & Pereira, 2005);
- Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – *QAPPCPPEI* (Dias & Pereira, 2005);
- Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais - *EAACPP* (Dias & Pereira, 2005).

O **Inventário Depressivo de Beck** foi apresentado em 1961 por Beck, Ward, Mendelson, Mock e Erbaugh e adaptado para Portugal por Vaz Serra e Pio de Abreu em 1973. É um inventário de auto-resposta com 21 itens que reflectem 21 diferentes manifestações da depressão: 11 itens relacionam-se com aspectos cognitivos, 5 com sintomas somáticos, 2 questões com comportamentos observáveis, 2 com o afecto e uma (1) com sintomas interpessoais (Serra, 1994).

Está organizado em torno de 6 parâmetros que avaliam sintomas depressivos do tipo afectivo, cognitivo, motivacional, delirante, físico e funcional (sono, apetite, peso e libido). Cada item consiste em 4 afirmações ordenadas segundo a severidade do sintoma. O sujeito deve escolher aquela que considera mais próxima do seu estado actual. Cada alternativa tem um peso que vai de 0 a 3. A pontuação total resulta das pontuações individuais dos itens, permitindo a classificação de níveis de intensidade dos sintomas da depressão.

No presente estudo foi utilizada a versão em língua portuguesa de Emanuel Ponciano e Pedro Nuno Lopes de 2004, do Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (*Beck Depression Inventory – Second Edition*), comumente designado por BDI-II.

Apresenta-se organizado em duas partes: uma primeira parte de levantamento de dados pessoais e uma segunda de avaliação dos sintomas depressivos.

Os resultados da avaliação psicométrica do BDI-II encontrados no estudo de Ponciano e colaboradores (2005) com estudantes do Ensino Superior revelam as suas propriedades psicométricas, nomeadamente, a consistência interna, item restante, validade convergente, divergente e de constructo.

O Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI), é um questionário de auto-relato, tipo *Likert* de cinco pontos (1=Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), que procura avaliar competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

É constituído por duas partes distintas: *percepção de saúde e bem-estar académico* (6 itens) e *percepção de competências* (31 itens), conforme tivemos oportunidade de apresentar detalhadamente no capítulo 7.

O Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI) apresentado no capítulo 9, destina-se a alunos do Ensino Superior, nomeadamente a estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância e visa a promoção de um conjunto de oito competências (auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão).

Está dividido em dez (10) sessões presenciais colectivas, com a duração média de duas (2) horas cada. Com excepção da sessão inaugural e final (que têm características muito específicas), todas as sessões estão estruturadas da seguinte forma: (a) exercício(s) quebra-gelo; (b) reflexão acerca do(s) conceito(s) subjacente(s) a cada sessão; (c) realização de exercício(s) individuais, em pequeno grupo e/ou em grande grupo (plenário);

(d) reflexão em grande grupo sobre as actividades desenvolvidas; (e) avaliação da sessão (individual e/ou em grupo).

O PPCPPEI apresenta um conjunto de documentos que permite avaliar cada sessão e o programa no seu todo. Estes documentos constituem-se como eixos de avaliação contínua e vectores de avaliação da eficácia do PPCPPEI (ver anexos 6 e 7):

a) Ficha de recolha de dados pessoais e de reflexões prévias

Esta ficha pretende recolher um conjunto de dados que permitem caracterizar os estudantes participantes não só no que diz respeito a dados individuais, mas também nas áreas de desenvolvimento pessoal e profissional e nas expectativas relativas ao programa e à dinâmica das sessões.

b) Avaliação das sessões do programa

No final de cada sessão, individualmente e/ou em grande grupo, é feita a sua avaliação. Os instrumentos de avaliação permitem recolher perspectivas individuais acerca da pertinência de cada sessão para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante.

Em cada sessão os participantes são convidados a responder a:

Sessão 2: *Nesta sessão descobri que ...;*

Sessão 3: *Competências comunicacionais desenvolvidas/descobertas e dificuldades sentidas;*

Sessão 4: *O que foi importante nesta sessão; o que aprendi foi ...;*

Sessão 5: *O que relembrei nesta sessão; com que me senti bem ...;*

Sessão 6: *O que foi importante nesta sessão; de que gostei mais e de que gostei menos ...;*

Sessão 7: *O que foi importante nesta sessão; o que aprendi foi ...;*

Sessão 8: *Aspectos positivos e negativos ...;*

Sessão 9: *O que penso sobre o PPCPPEI?*

O Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QAPPCPPEI) procura recolher dados sobre: (1) utilidade do programa; (2) sua actualidade; (3) dinâmica das sessões; (4) exercícios práticos desenvolvidos ao longo das sessões; (5) competências pedagógicas/científicas do formador; (6) qualidade da relação formador/formandos; (7) metodologia do programa; (8) material utilizado; (9) horário das sessões; (10) duração média das sessões; (11) período em que foi aplicado o programa; (12) quantidade de competências trabalhadas e (13) condições das salas de trabalho. Para estes referentes, a avaliação abrange um leque de cinco possibilidades que vai do *Mau* ao *Muito Bom*.

Para além destas questões de resposta fechada, o questionário apresenta igualmente uma questão aberta onde os sujeitos são convidados a apresentar os seus comentários, sugestões e críticas finais (ver anexo 9).

A Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais (EAACPP) é uma escala de auto-avaliação na qual a pessoa assinala o seu estado subjectivo relativamente a cada uma das competências propostas no PPCPPEI numa linha recta contínua que representa todas as possibilidades da situação em causa. De acordo com Guimarães (2002), esta escala será mais sensível à discriminação de sensações e de fácil preenchimento, face às escalas de natureza “discreta”.

A escala contempla a auto-avaliação em termos de percepção de competência antes e depois da aplicação do programa. É constituída por 10 itens: (1) o meu processo de desenvolvimento resultante do programa; (2) o meu processo de desenvolvimento pessoal (antes e depois do programa); (3) o meu processo de desenvolvimento profissional (antes e depois do programa); (4) o meu auto-conhecimento (antes e depois do programa); (5) a minha capacidade de comunicação (antes e depois do programa); (6) a minha capacidade para gerir a minha agenda pessoal (antes e depois do programa); (7) a minha capacidade para trabalhar em equipa (antes e depois do programa); (8) a minha capacidade para resolver problemas (antes e depois do programa); (9) a minha capacidade de observação/avaliação/reflexão (antes e depois do programa); (10) a minha capacidade de planificação em Educação de Infância (antes e depois do programa).

Cada item é composto por uma linha recta de 6,5 cm que liga dois estados opostos em termos de desenvolvimento. Os extremos de cada linha são equivalentes ao mínimo e

máximo que o respondente sente que se desenvolveu relativamente a cada item (0=desenvolvimento mínimo do indivíduo; 100=desenvolvimento máximo do indivíduo) e o centro da escala corresponde ao desenvolvimento médio. Consideramos que os valores situados entre 3 cm e 3,5 cm correspondem a um desenvolvimento médio, sendo os valores inferiores a 3 cm indicadores de um desenvolvimento inferior à média e os valores acima de 3,5 cm indicadores de um desenvolvimento superior à média.

A escala apresenta ainda um conjunto de instruções de preenchimento que pretendem esclarecer o sujeito quanto à sua finalidade, ao modo de responder, ao carácter sigiloso das respostas e à importância da colaboração dos respondentes (ver anexo 10).

10.2.4. Procedimentos gerais

Este *Estudo* passou por diferentes etapas. Iniciou-se com a selecção da metodologia a adoptar e foi até à análise e discussão dos resultados obtidos.

Numa fase inicial definiram-se os objectivos do *Estudo*, os instrumentos de recolha de dados a utilizar e a amostra.

Identificou-se o Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (*BDI –II*) como o instrumento de avaliação da saúde mental. Para a avaliação de competências, optou-se pelo QCPPEI (ver capítulo 7).

Seleccionando a amostra em função dos seguintes critérios: frequência do Curso de Formação Inicial de Educação de Infância, frequência da disciplina de Prática Pedagógica, facilidade de contacto com os participantes e a sua disponibilidade para participar, decidiu-se trabalhar com estudantes do 3.º e 4.º anos do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPL-ESE e IPC-ESE (Janeiro/Fevereiro 2005).

Foram efectuados contactos formais e informais com os Directores do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância dos respectivos Institutos no sentido de os envolver no projecto e de lhes solicitar colaboração para a realização deste *Estudo*. Contactaram-se, igualmente, duas docentes ligadas à Formação Inicial de Educadores de

Infância de forma a avaliar a sua disponibilidade e interesse em participar neste *Estudo* como observadoras externas.

Com a anuência de todos os intervenientes, constituímos os seguintes grupos de investigação: alunos do IPL-ESE, grupo experimental (GE) e alunos do IPC-ESE, grupo controlo (GC).

De seguida foram elaborados e distribuídos panfletos de divulgação do programa de intervenção aos potenciais participantes. Ao mesmo tempo, mantivemos contactos informais de forma a sensibilizar os estudantes para a participação neste estudo (Março de 2005).

Foram escolhidos horários e locais de realização. Formulou-se o pedido de autorização ao IPL-ESE para ocupar em determinado horário as salas necessárias para a implementação do programa de intervenção.

Deslocámo-nos a Coimbra, à Escola Superior de Educação para apresentar à Coordenadora das disciplinas de Práticas Pedagógicas o nosso projecto de investigação.

Abordámos as turmas de 3.º e 4.º anos do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância e procedemos à administração do BDI-II e do QCPPEI (7 de Março de 2005). No dia 31 de Maio de 2005 deslocámo-nos de novo ao IPC-ESE e administrámos pela segunda vez os mesmos instrumentos.

O GE foi constituído por estudantes do IPL – ESE. De um total possível de 58 estudantes (alunos inscritos nas disciplinas de Prática Pedagógica em 2004/2005, 30 alunos do 3.º ano e 28 alunos do 4.º ano do curso de Formação Inicial em Educação de Infância), participaram 39.

Agrupados por ano de escolaridade, formaram-se dois grupos: um com os alunos do 3.º ano e outro com os alunos do 4.º ano, cujos sujeitos se agruparam para constituir um só grupo experimental.

O grupo experimental (GE) realizou a primeira avaliação (*baseline*) nos dias 18 de Abril (3.º ano) e 21 de Abril de 2005 (4.º ano). A implementação do PPCPPEI decorreu entre os dias 18 de Abril e 7 de Junho de 2005 (nas datas/horas que se apresentam no Quadro 29). A avaliação final realizou-se nos dias 2 de Junho (4.º ano) e 7 de Junho (3.º ano) de 2005.

Quadro 29: Datas/horário das sessões do PPCPPEI

Sessões	Data/Horário	
	3.º ano	4.º ano
1) “O que é o PPCPPEI?”	18 Abril – 17h/19h	21 Abril – 14h/16h
2) “Quem sou eu?”	19 Abril – 16h/18h	21 Abril – 16h/18h
3) “Como comunico?”	26 Abril – 16h/18h	28 Abril – 14h/16h
4) “Como organizo o meu tempo/espço?”	3 Maio – 16h/18h	5 Maio – 14h/16h
5) “Sou capaz de trabalhar em equipa?”	10 Maio – 16h/18h	12 Maio – 14h/16h
6) “Como resolvo os meus problemas?”	17 Maio – 16h/18h	19 Maio – 14h/16h
7) “O que observo/avalio? E como o faço?”	24 Maio – 16h/18h	1 Junho – 18h/20h
8) “O que planifico? Como planifico?”	6 Junho – 16h/18h	2 Junho – 11h/13h
9) “Qual a importância da reflexão?”	7 Junho – 13h/15h	2 Junho – 14h/16h
10) “O que aprendi com o PPCPPEI?”	7 Junho – 15h/17h	2 Junho – 16h/18h

O processo de implementação do PPCPPEI envolveu etapas distintas: primeiro apresentou-se o seu contexto e justificou-se a sua concepção (*contexto e justificação*). Depois, apresentaram-se os *referenciais teóricos* em que o programa se fundamenta e a *metodologia* a adoptar. Por fim, as *estratégias de avaliação do programa* que incluem situações de avaliação individual, em pequeno e/ou em grande grupo. Na discussão em grupo, houve a preocupação em saber usar/colocar questões abertas, saber usar exemplos pessoais, saber utilizar os comentários dos sujeitos e reflectir com eles (Cruz *et al.*, 1998a).

Na implementação do programa procurou-se executar o que estava previamente programado num clima favorável à consecução dos objectivos propostos e à realização das actividades pensadas.

Ao longo do programa de intervenção, foi possível ir realizando as adaptações e modificações em função dos interesses e necessidades do grupo de sujeitos.

As informações recolhidas de acordo com os procedimentos já descritos foram organizadas numa base de dados. Na análise de dados de natureza qualitativa, foi utilizada a análise de conteúdo, validando as categorias que obtinham uma concordância aproximada de 90% num painel de 3 juízes. Os dados quantitativos da estatística descritiva e inferencial foram tratados estatisticamente através do programa estatístico SPSS, versão 14 para Windows.

10.3. Avaliação do PPCPPEI: resultados e respectiva discussão

A avaliação da eficácia do PPCPPEI contemplou diferentes momentos (avaliação inicial, contínua e avaliação final), diferentes fontes (participantes e observadores externos) e recorreu a distintos instrumentos de recolha de dados, em função de cada uma das sessões (ver anexos 6 e 7).

Na implementação do programa estiveram presentes observadora(s) externa(s) que, no final, também fizeram a avaliação qualitativa do programa. Esta proposta de colaboração da(s) observadora(s) externas foi colocada à consideração dos participantes e aceite pelos mesmos.

Foi estabelecido um critério de 75% de presenças para os participantes como mínimo necessário para permitir um envolvimento por parte dos sujeitos nas tarefas propostas, o que foi cumprido por todos os participantes. A assiduidade às sessões foi avaliada positivamente, conforme se pode verificar no Quadro 30.

Quadro 30: Assiduidade ao PPCPPEI

Sessão	3.º ano	4.º ano	Total participantes
1. ^a - “O que é o PPCPPEI?”	20	19	39
2. ^a - “Quem sou eu?”	16	16	32
3. ^a - “Como comunico?”	19	18	37
4. ^a - “Como organizo o meu tempo/espço?”	14	19	33
5. ^a - “Sou capaz de trabalhar em equipa?”	16	18	34
6. ^a - ” Como resolvo os meus problemas?”	14	19	33
7. ^a - “ O que observo/avalio? E como o faço?”	16	17	33
8. ^a - “ O que planifico? E como?”	17	18	35
9. ^a - “Qual a importância da reflexão?”	19	18	37
10. ^a - ” O que aprendi com o PPCPPEI?”	19	18	37

Numa fase inicial, apresentam-se os dados recolhidos através da *ficha de recolha de dados pessoais, contactos individuais e de reflexões prévias*. De seguida, os dados recolhidos no final de cada sessão, representando a avaliação das experiências e

aprendizagens realizadas, as situações significativas em termos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional vivenciadas no decorrer do programa.

Por fim, apresenta-se a avaliação final dos estudantes e das observadoras externas que estiveram presentes ao longo das sessões do programa.

A cada participante foi atribuído um código (S1- sujeito 1 a S39- sujeito 39).

Através de um processo de auto-registo, os participantes desenvolveram competências cognitivas, exerceram controlo das suas acções e tomaram decisões face às suas aprendizagens. Esta reflexão sobre o seu empenho, a sua responsabilidade, os desafios propostos e os meios e estratégias para agir torna-se fundamental na promoção de competências (Bernardes & Miranda, 2003).

10.3.1. Avaliação inicial

Depois de contactados e informados sobre o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI), solicitou-se aos estudantes que aceitaram participar nesta experiência, que partilhassem alguns dados de índole pessoal e as suas expectativas face à experiência em que iriam participar.

A *ficha de recolha de dados pessoais, contactos individuais e de reflexões prévias* permitiu-nos constituir um ficheiro com considerações pessoais e académicas dos participantes (ver anexo 7).

Este instrumento de recolha de dados permitiu ainda fazer o levantamento das *áreas de desenvolvimento pessoal e profissional* que os participantes consideravam precisar de ampliar, as suas expectativas relativamente ao PPCPPEI e, mais especificamente, às sessões.

Estes dados identificaram *áreas privilegiadas de intervenção e expectativas pessoais dos participantes*, o que contribuiu para a orientação do programa.

Após a recolha destes dados procedeu-se à sua organização com base na técnica de análise de conteúdo.

Os Quadros 31 e 32 traduzem as áreas de desenvolvimento pessoal e profissional referidas pelos participantes nesta avaliação inicial. Os dados relativos às expectativas face ao programa e acerca das sessões são apresentados de forma descritiva.

Quadro 31: Áreas de desenvolvimento pessoal identificadas pelos estudantes

Áreas de desenvolvimento pessoal	Frequência	%
Auto-conhecimento	48	47.1
Comunicação	13	12.8
Gestão do tempo	4	3.9
Interacção social	6	5.9
Resolução de problemas	2	1.9
Auto-confiança	3	2.9
Outros	26	25.5
Total	102	100

O resultado da análise de conteúdo através de categorias de resposta, identificou as **áreas de desenvolvimento pessoal** que os participantes esperam desenvolver com este programa: auto-conhecimento; comunicação; gestão do tempo; interacção social; resolução de problemas e auto-confiança, categorias indicadas no Quadro 31.

Destas áreas, a que mereceu mais relevo foi *auto-conhecimento* (surgiu referenciado 48 vezes, ou seja, 47.1%). A menos referenciada foi a *resolução de problemas* (1.9%).

De salientar que foram considerados na categorias *Outros*, exemplos como “tudo um pouco”(S3); “controlar o sistema nervoso”(S11); “impulsividade”(S12); “língua materna”(S20); “matemática”(S2); “afecto”(S29); “organização”(S30); “tolerância”(S9); “orgulhosa”(S31); “teimosa”(S32).

No que respeita às **áreas de desenvolvimento profissional**, e como se pode ver no Quadro 32, os estudantes identificam a observação/avaliação; a resolução de problemas; a auto-confiança; a planificação; a reflexão; o trabalho em equipa; a gestão da agenda pessoal e a comunicação como áreas de referência.

Quadro 32: Áreas de desenvolvimento profissional identificadas pelos estudantes

Áreas de desenvolvimento profissional	Frequência	%
Observação/avaliação	17	17.4
Resolução de problemas	22	22.5
Auto-confiança	11	11.2
Planificação	10	10.2
Reflexão	4	4.0
Trabalho em equipa	7	7.2
Gestão da agenda pessoal	2	2.0
Comunicação	8	8.1
Outros	17	17.4
Total	98	100

Das áreas categorizadas, a mais referida é a *resolução de problemas* (22.5%) e a menos referida remete para a *gestão da agenda pessoal* (2.0%), conforme Quadro 32.

Na categoria *Outros* foram considerados exemplos como “auto-conhecimento”(S5); “organização”(S21); “colocação da voz”(S22); “aceitar críticas”(S25); “à-vontade”(S33); “optimismo”(S34); “tranquilidade”(S36); “calma”(S37); “pesquisa”(S38).

Relativamente às **expectativas face ao programa**, encontramos um total de 67 referências. Os participantes esperam melhorar as suas competências pessoais (17 vezes - 25.4%); melhorar as suas competências profissionais (24 vezes - 35.8%); trocar experiências (3 vezes - 4.5%); promover o auto-conhecimento e a auto-confiança (8 vezes - 11.9%) e promover a reflexão (4 vezes - 6.0%).

Deste conjunto de expectativas, a ênfase é colocada no *desenvolvimento das competências profissionais* (35.8% do total de respostas dadas), logo seguida do *desenvolvimento de competências pessoais* (25.4%).

Na categoria *Outros* surgiram 11 referências (16.4%), das quais destacamos os seguintes exemplos: “...me traga algo de novo...”(S3); “...que possa transpor para a prática...”(S10); “...são boas...”(S11); “...incerteza...”(S14); “...experiência positiva”(S17); “...apoio à minha vida futura”(S18); “...clarificar aspectos sobre competências”(S20); “...importante para a minha formação”(S22).

Relativamente às **expectativas acerca das sessões**, esperam que elas sejam: divertidas (11 vezes - 14.7%); interessantes (13 vezes - 17.3%); dinâmicas (29 vezes -

38.7%); que permitam a comunicação/troca de experiências (18 vezes – 24.0%) e a reflexão (4 vezes – 5.3%). O total das respostas dos participantes prefaz 75 referências.

Destaca-se o *dinamismo* das sessões (38.7%). A *reflexão* surge apenas 4 vezes (5.3%).

Em conclusão, os participantes identificam competências pessoais (essencialmente ao nível da auto-estima e do auto-conhecimento) e profissionais (principalmente o trabalho em equipa e a resolução de problemas) como aquelas que gostariam de desenvolver com este programa. Esperam encontrar um espaço de partilha de ideias, de troca de afectos, de descontração (“(...) *espero que sejam dinâmicas, divertidas e que possibilitem a troca de opiniões entre os diferentes intervenientes (...)*”(S8); “*Divertidas, dinâmicas, ricas de experiências e de aprendizagens*”(S18); “*Dinâmicas e que envolvam todo o grupo*”(S3)).

Esperam vir a encontrar uma formação prática onde se criem momentos divertidos, com actividades de carácter lúdico que promovam a relação consigo e com os outros (Danish *et al.*, 1992ab; Petitpas, Van Raalte, Cornelius & Presbrey, 2004; Pereira, 2005).

10.3.2. Avaliação contínua

Um dos eixos de avaliação da eficácia do PPCPPEI diz respeito à avaliação realizada no final de cada sessão por parte dos participantes, seja de forma individual ou em grupo.

Os dados da avaliação contínua foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

Os dados recolhidos em grande grupo, de forma oral e com registo simultâneo, identificou os seguintes resultados na 2.^a sessão, **Auto-conhecimento/Auto-conceito/Auto-estima**, conforme se pode ler no Quadro 33.

Quadro 33: Dados da avaliação do grupo relativamente à 2.^a sessão (“Quem sou eu?”)

- Aprende-se com os outros	“ (...) é importante partilhar com os outros o que pensamos (...); “ (...) é interessante falar com outras pessoas (...)”
- É importante expressar sentimentos	“ (...) é importante dizer às pessoas que gosto delas”; “ (...) tenho que valorizar mais os outros e dizer que gosto deles”
- Auto – conhecimento	“ (...) falo demais (...) “ (...) não digo “gosto de ti” (...)”
- Hetero-conhecimento	“ (...) consigo ter características comuns com pessoas que não imaginava (...) “ (...) tinha impressões erradas de algumas pessoas (...).”

Estes dados revelam índices de aprendizagem ao nível do auto e do hetero-conhecimento, da aprendizagem social e da expressão de sentimentos e levam-nos a inferir que a competência auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima foi desenvolvida ao longo desta sessão.

Através da partilha de acontecimentos vitais significativos, de estados de espírito, de circunstâncias da vida, da interação com o grupo de pares, os sujeitos terão promovido o conhecimento do *self*, das suas capacidades/qualidades.

As competências do *self* têm um papel de relevo no funcionamento saudável do indivíduo. Promovê-las pode, efectivamente, contribuir para o sucesso a nível pessoal, social e profissional dos sujeitos (Jardim & Pereira, 2006).

O registo individual com referência a aspectos positivos e negativos da sessão foi a proposta de avaliação da 3.^a sessão (**Comunicação interpessoal**) que foi avaliada positivamente num total de 186 vezes (81.9%) e negativamente num total de 41 vezes (18.1%), conforme destaca o Quadro 34.

**Quadro 34: Dados da avaliação do grupo relativamente à 3.^a sessão
("Como comunico?")**

Aspectos positivos	Frequência	%
Dinâmica da sessão	18	9.7
Ambiente da sessão	32	17.3
Espaço da sessão	4	2.3
Comunicação interpessoal	70	37.6
Hetero-conhecimento	13	6.9
Auto-conhecimento	13	6.9
Auto-confiança	6	3.3
Resolução de problemas	9	4.8
Reflexão	12	6.4
Aprendizagens realizadas	9	4.8
Total	186	100
Aspectos negativos		
Não responde	25	60.9
Exposição oral	6	14.7
Haver uma observadora	1	2.5
Falta de organização dos alunos	1	2.5
Representar uma dificuldade	3	7.3
Nem todos os grupos apresentarem o trabalho	2	4.8
Auto-conhecimento	3	7.3
Total	41	100
Total geral	227	

Como aspectos positivos salientam-se a *comunicação interpessoal* (37.6% do total das respostas), o *ambiente* (17.3%) e a *dinâmica da sessão* (9.7%).

Na apresentação de aspectos negativos, 25 sujeitos não respondem (60.9%) e dos que respondem, 6 referem a exposição oral (definição da competência) como o aspecto mais negativo (14.7%).

Estes dados confirmam que as propostas de actividades para promover a comunicação interpessoal foram aceites e valorizadas pelos participantes.

As dimensões valorizadas pelos estudantes enfatizam o processo de comunicação interpessoal como um meio pelo qual fazemos do(s) outro(s) participante(s) dos nossos pensamentos, sentimentos e acções, seja de forma voluntária ou involuntária (Balanguer, 1994).

A resposta a duas questões (na sessão de hoje aconteceu algo ou ouvi algo que considere especialmente importante?; de que forma o que aprendi hoje me poderá ser útil?) constitui a avaliação da 4.^a sessão, **gestão da agenda pessoal**.

O processo de reflexão acerca da gestão da agenda pessoal (39.7%) e a possibilidade de sonhar (36.3%) foram os aspectos considerados como os mais importantes nesta sessão. A relação entre sonho e objectivo (8.6%), a partilha de ideias (3.4%) e o auto-conhecimento (8.6%) e o hetero-conhecimento (3.4%) foram outros aspectos referenciados, como se pode ver no Quadro 35.

Quadro 35: Dados da avaliação do grupo relativamente à 4.^a sessão
(“Como organizo o meu tempo/espço?”)

Foi importante ...	Frequência	%
Reflexão sobre a gestão da agenda pessoal	23	39.7
Sonhar	21	36.3
Relação entre sonho e objectivo	5	8.6
Partilha de ideias/experiências	2	3.4
Auto-conhecimento	5	8.6
Hetero-conhecimento	2	3.4
Total	58	100

Os participantes consideram que foi muito útil dar importância ao sonho (17 vezes - 37.8%), organizar a agenda pessoal (13 vezes - 28.9%), formular objectivos (6 vezes - 13.3%), reflectir acerca da gestão do tempo (6 vezes - 13.3%) e promover o auto-conhecimento (3 vezes - 6.7%). Estas referências perfazem um total de 45 e mostram aprendizagens realizadas em vários domínios (pessoal e social).

Para conseguir organizar a agenda pessoal de forma equilibrada, o indivíduo tem de investir na sua disciplina e no processo de tomada de decisão. É uma tarefa que exige o envolvimento pessoal, o compromisso do *self* face a este desafio.

Destacamos os resultados relativos à importância do sonho na formulação de objectivos e na gestão da agenda pessoal (Jesus, 1998).

Na 5.^a sessão, **trabalho em equipa**, os participantes relembaram a importância desta competência (36.8%), valorizando o papel de cada elemento no grupo (14.7%). Relembaram a importância do brincar (10.3%), de resolver problemas em conjunto (10.3%), de vivenciar momentos divertidos (11.8%), de dar atenção a algumas características dos colegas (7.3%) e de ouvir os outros (8.8%). Estas categorias prefazem um total de 68 ocorrências, conforme dados identificados no Quadro 36.

Quadro 36: Dados da avaliação do grupo relativamente à 5.^a sessão – questão 1 (“Sou capaz de trabalhar em equipa?”)

Relembrei que ...	Frequência	%
É bom brincar	7	10.3
É importante trabalhar em equipa	25	36.8
Cada elemento é importante no grupo	10	14.7
É importante resolver problemas em conjunto	7	10.3
É importante ouvir os outros	6	8.8
Algumas características de colegas	5	7.3
Momentos divertidos	8	11.8
Total	68	100

Os participantes revelaram sentir-se bem aquando dos momentos de trabalho em equipa (20.9%), a realizar as actividades (18.7%), a partilhar experiências (14.3%), a descobrir soluções em conjunto (14.3%), a contribuir para o grupo (11.0%), a trabalhar com colegas com quem normalmente não trabalham (5.5%), ao longo de toda a sessão (9.8%). Também se sentiram bem ao perceberem que os outros o(s) conheciam (5.5%). Estes dados, apresentados no Quadro 37, somam um total de 91 frequências e retratam momentos de satisfação pessoal ao longo da sessão.

Quadro 37: Dados da avaliação do grupo relativamente à 5.^a sessão – questão 2 (“Sou capaz de trabalhar em equipa?”)

Senti-me bem quando ...	Frequência	%
Realizei a(s) actividade(s)	17	18.7
Trabalhei em equipa	19	20.9
Partilhei experiências	13	14.3
Descobrimos soluções em conjunto	13	14.3
Contribuí para o grupo	10	11.0
Trabalhei com colegas com quem não costumo trabalhar	5	5.5
Ao longo da sessão	9	9.8
Percebi que os outros me conheciam	5	5.5
Total	91	100

Estes resultados remetem para o papel da disponibilidade para reconhecer as ideias dos pares na construção da sinergia do grupo, ideias já defendidas por Jesus *et al.* (2000) e por Neves *et al.* (2006).

Ser competente a trabalhar em equipa é defender uma perspectiva positiva do desenvolvimento humano uma vez que há evidências de um impacto benéfico no clima de equipa e no aumento da auto-estima, fonte de bem-estar e saúde (Jardim & Pereira, 2006).

A 6.^a sessão (**Resolução de problemas**) foi considerada importante porque:

- apresentou uma estratégia de resolução de problemas (20 vezes – 38.0%),
- apresentou diferentes formas de resolver problemas (16 vezes – 30.1%),
- contribuiu para a organização de ideias (10 vezes – 18.7%) e
- permitiu a partilha com os colegas (7 vezes – 13.2%), num total de **53**

frequências.

O Quadro 38 apresenta os aspectos positivos e negativos apreciados nesta sessão.

Quadro 38: Dados da avaliação do grupo relativamente à 6.ª sessão (“Como resolvo os meus problemas?”)

Do que gostei mais	Frequência	%
Da sigla PPAR	2	4.4
De trabalhar em equipa	9	20.0
Da dinâmica da sessão	2	4.4
Do jogo “vinho/água”	16	35.6
De desenhar a partir de 1 ponto	16	35.6
Total	45	100
Do que gostei menos		
Não responde	19	57.6
De desenhar a partir de 1 ponto	10	30.4
Estar cansada	2	6.0
Do comportamento de alguns colegas	2	6.0
Total	33	100
Total geral	78	

O que mais foi apreciado (57.7% do total das respostas) foi a realização de duas actividades: o *jogo “vinho/água”* (35.6%) e o *desenho a partir de um ponto* (35.6%). O trabalho em equipa (20.0%), a dinâmica da sessão (4.4%) e a sigla PPAR - parar, pensar, antecipar, responder (4.4%), também foram aspectos apreciados positivamente, conforme se pode ver no Quadro 40. Parar, pensar, antecipar e responder é uma forma de resolver problemas desenvolvida no Programa *Goal* (Danish *et al.*, 1992ab), com registo de sucesso.

No item o que foi menos apreciado (42.3% do total das respostas), encontrámos 19 respostas em branco. Destacamos o facto de ter surgido 6 vezes a resposta “Gostei de tudo!”.

A actividade *desenhar a partir de um ponto* foi a proposta que menos agradou a 10 estudantes (30.4%), tendo ainda sido assinalado o cansaço (6.0%) e o comportamento de alguns colegas (6.0%) como aspectos considerados menos apreciados.

Propor tarefas que exijam a resolução de problemas fomenta comportamentos de pró-actividade. Grande parte do sucesso individual e colectivo depende da resolução de problemas/tomada de decisões em determinado contexto/situação. O sujeito que resolve procurará garantir o desempenho de forma a ter sucesso na tarefa (Ceitil, 2006).

No que diz respeito à 7.^a sessão, **observação/avaliação**, os aspectos considerados mais importantes totalizaram 47 referências, tendo-se agrupado da seguinte forma: reflectir sobre a observação/avaliação (28 vezes – 59.6%), partilhar experiências (11 vezes – 23.5%), relacionar observação/avaliação/acção educativa (5 vezes – 10.6%) e realizar a actividade *5 personagens/3 características* (3 vezes – 6.3%).

A aprendizagem considerada mais útil para o futuro foi a consciencialização da observação como uma competência do Educador de Infância (21 vezes – 55.3%). A importância da observação/avaliação para o conhecimento de pessoas e objectos (13 vezes – 34.2%) e a reflexão sobre diferentes formas de avaliação (4 vezes – 10.5%) foram, também, consideradas aprendizagens úteis para um futuro próximo.

Em Educação de Infância, observar/avaliar é determinante para tomar decisões educativas que afectam a criança, sendo a reflexão sobre diferentes formas de avaliação uma das tarefas educativas do docente (Parente, 2002; Roldão, 2003). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a intencionalidade do processo de desenvolvimento passa por etapas de observação, avaliação, acção.

A partilha de ideias/experiências (36.1%), a reflexão acerca da planificação (33.7%) e a planificação como forma de organização da acção educativa (30.2%) são os aspectos positivos apontados no final da sessão 8, **planificação**.

Relativamente aos aspectos negativos, salientamos a duração da sessão (13.3%).

Do total das respostas dadas, 74.1% correspondem à identificação de aspectos positivos da sessão e 25.9% a aspectos negativos. Dos 25.9% dos aspectos negativos, 70.0% traduzem ausência de resposta por parte dos sujeitos, conforme dados referenciados no Quadro 39.

**Quadro 39: Dados da avaliação do grupo relativamente à 8.^a sessão
("O que planifico? Como planifico?")**

Aspectos positivos	Frequência	%
Partilha de ideias/experiências	31	36.1
Planificação como organizadora da acção educativa	26	30.2
Reflexão acerca da planificação	29	33.7
Total	86	100
Aspectos negativos		
Não responde	21	70.0
Fiquei confusa	2	6.7
Duração sessão	4	13.3
Comportamento de alguns colegas	1	3.3
Actividade	2	6.7
Total	30	100
Total geral	116	

A planificação educativa tem por função facilitar a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos (Cró, 1998). Como está referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, 27), "(...) planejar implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização".

De uma forma sintética, diremos que os participantes avaliam de forma positiva as diferentes sessões do programa. Identificam mais aspectos positivos que negativos (sessões 3 e 8), identificam as razões pelas quais consideraram importantes as sessões (sessão 4, 6 e 7) e os motivos pelos quais se sentiram bem na sessão (sessão 5). Relembra competências (sessão 5) e momentos significativos (sessão 6). Revelam aprendizagens ao nível do auto e hetero-conhecimento (sessão 2).

10.3.3. Avaliação final

Considerámos como avaliação final, a apreciação realizada pelos estudantes e observadores externos na 9.^a sessão do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais* (PPCPPEI).

Através de uma ficha, que denominam de *reflexão final*, os participantes apresentam os aspectos mais e menos relevantes do Programa, o contributo deste para a promoção do seu bem-estar e os possíveis contributos do programa para outros profissionais. Apresentaram, igualmente, um conjunto de sugestões.

Apresentaremos, em primeiro lugar, os resultados relativos aos participantes e, depois, os resultados da reflexão final das observadoras externas.

10.3.3.1. Avaliação dos estudantes/participantes

Os dados da avaliação do grupo relativamente à 9.^a sessão – reflexão final– engloba os aspectos considerados mais e menos relevantes, os contributos do PPCPPEI para a promoção do bem-estar e as sugestões para aperfeiçoar este programa de intervenção.

Os aspectos considerados mais relevantes pelos participantes (74.2% do total das respostas) foram: a dinâmica/ambiente das sessões (20.7%); as estratégias/actividades utilizadas (17.5%); o auto e hetero-conhecimento (11.9%); a reflexão (11.9%); a partilha de ideias/experiências pessoais (10.9%); a utilidade do programa (10.9%); o desenvolvimento pessoal (8.6%) e a preparação profissional (7.6%), conforme podemos verificar no Quadro 40.

Como aspectos menos relevantes, referem o horário (9.4%), a duração das sessões (6.2%), a apresentação dos conceitos-chave de cada sessão (3.1%) e a existência da observadora externa (3.1%). De um total de 25.8% de aspectos considerados menos relevantes, 78.2% correspondem ao item *não responde*.

**Quadro 40: Dados da avaliação do grupo relativamente à 9.ª sessão
("Qual a importância da reflexão?")**

Aspectos mais relevantes	Frequência	%
Preparação profissional	7	7.6
Desenvolvimento pessoal	8	8.6
Estratégias/actividades utilizadas	16	17.5
Partilha ideias/experiências pessoais	10	10.9
Dinâmica/ambiente das sessões	19	20.7
Conhecimento (auto e hetero)	11	11.9
Valorização da reflexão	11	11.9
Utilidade do Programa	10	10.9
Total	92	100
Aspectos menos relevantes		
Não responde	25	78.2
Horário das sessões	3	9.4
Duração das sessões	2	6.2
Apresentação do conceito-chave	1	3.1
Haver uma observadora	1	3.1
Total	32	100
Total geral	124	

Os dados apresentados no Quadro 40 revelam a importância da dinâmica de grupos na promoção de competências. O aplicador do programa de intervenção deverá ser um dinamizador, saber estar na posição de retaguarda dando relevo aos participantes e, ao mesmo tempo, estimular o interesse, captar dificuldades, reformular verbalizações, questionar resoluções e gerir discussões (Almeida & Morais, 1997).

Foi solicitado aos participantes que apresentassem os contributos do PPCPPEI para a promoção do seu bem-estar. As categorias de resposta dos inquiridos encontram-se no Quadro 41.

Quadro 41: Contributos do PPCPPEI para a promoção do bem-estar do grupo

Contributos para o bem-estar	Frequência	%
Auto-conhecimento	20	26.0
Desenvolvimento pessoal	16	20.8
Desenvolvimento profissional	15	19.5
Partilha de ideias/experiências pessoais	9	11.7
Reflexão	13	16.8
Ambiente das sessões	2	2.6
Não responde	2	2.6
Total	77	100

Os participantes consideram que o programa contribuiu para o auto-conhecimento (26.0%), para o desenvolvimento pessoal (20.8%) e profissional (19.5%), para a promoção da reflexão (16.8%), para a partilha de ideias/experiências pessoais (11.7%), conforme dados do Quadro 41.

Há, ainda, duas referências ao ambiente das sessões (2.6%) e dois sujeitos que não respondem a este item (2.6%).

Relativamente à utilidade do PPCPPEI para outros profissionais, os participantes consideram que se trata de um programa válido para todas as profissões (23 vezes – 57.5%), ainda que especifiquem os profissionais da educação (17 vezes – 42.5%) como potenciais participantes.

Ainda que o PPCPPEI tenha sido concebido a pensar nos estudantes do Ensino Superior (Formação em Educação), poderá ser útil para outros públicos com as devidas adaptações, conforme outros programas, como, por exemplo, o *Programa para Mejorar el Sentido del Humor* (Larrauri, 2006).

Nesta mesma avaliação final, solicitou-se aos participantes a colaboração no sentido de identificarem propostas para aperfeiçoar o PPCPPEI. As respostas foram agrupadas em diferentes categorias, conforme podemos ver no Quadro 42.

Quadro 42: Sugestões apresentadas pelo grupo para aperfeiçoar o PPCPPEI

Sugestões	Frequência	%
Aprofundar competências abordadas	4	8.3
Mais sessões/mais carga horária para cada sessão	16	33.3
Mais dinamismo nas sessões	4	8.3
Período de aplicação (início ano)	3	6.2
Sessões com colegas de outras áreas e/ou educadoras de infância	2	4.1
Abordar competências propostas pelos formandos	3	6.2
Propor a dinamização de uma sessão por parte dos formandos	3	6.2
Repetir o programa com os mesmos participantes	1	2.1
Realizar um teste de auto-conhecimento	1	2.1
Aplicar o programa a outro público-alvo	2	4.1
Integrar o programa no currículo do curso de Formação Inicial em EI	1	2.1
Não responde	8	17.0
Total	48	100

Como sugestões para aperfeiçoar o programa, e de acordo com os dados presentes no Quadro 42, os participantes apresentam várias propostas. Destacamos a frequência de respostas alusivas à existência de mais sessões/mais carga horária para cada sessão (33.3%), o aprofundar as competências abordadas (8.3%) e o período de aplicação (6.2%). Os participantes sugerem o início do ano lectivo como o mais propício à implementação de um programa deste cariz.

Consideramos como significativa a sugestão de se abordar competências propostas pelos formandos (6.2%) e a proposta de dinamização de uma sessão pelos participantes (6.2%), mostrando que numa relação de parceria todos se envolvem e beneficiam dos contributos de uns e de outros.

A aplicação do programa a outros públicos-alvo (4.1%), a possibilidade de misturar participantes de outras áreas de formação e/ou profissionais de Educação de Infância (4.1%), a repetição do programa com os mesmo sujeitos (2.1%), a realização de um teste de auto-conhecimento (2.1%) e a integração do programa no currículo do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância são outras sugestões apresentadas.

Pensamos que estas propostas mostram o envolvimento de todos os intervenientes e uma capacidade de reflexão acerca do experienciado.

Enquanto formadoras podemos afirmar que foi visível em todas as sessões que os estudantes aderiam com entusiasmo e consideravam divertido realizar actividades pouco

habituais no seu dia a dia escolar. Sempre receptivos a novas actividades, mostraram estar afectiva e mentalmente envolvidos com as tarefas propostas. Ao longo das sessões, os seus comportamentos proporcionaram a seguinte avaliação:

1.^a sessão - revelaram grande interesse e curiosidade pelo programa, colocando questões diversificadas.

2.^a sessão – colaboraram em todas as tarefas propostas, mostrando entusiasmo.

3.^a sessão – apreciaram a possibilidade de realizar actividades, cujo sentido pedagógico não lhes era visível.

4.^a sessão – confirmámos o entusiasmo pelas actividades propostas; a boa disposição foi constante!

5.^a sessão – a imaginação levou os estudantes a construir novas histórias e a resolver situações em equipa.

6.^a sessão – num ambiente de tranquilidade, os estudantes divertiram-se a resolver problemas hipotéticos e reais; surpreenderam-se com a identificação de etapas de resolução de problemas.

7.^a sessão – em espaço amplo, observaram e avaliaram características de objectos, pessoas e situações. Apreciaram poder mover-se livremente pela sala e realizar exercícios que solicitaram esse mesmo movimento.

8.^a sessão – reflectiram sobre várias formas de planificar, lembraram modelos teóricos da aprendizagem subjacentes à planificação em Educação de Infância; surpreenderam-se com as suas próprias dúvidas.

9.^a sessão – entusiasmaram-se com o *presente da alegria* e reflectiram acerca do PPCPPEI.

10.^a sessão – mostraram os seus sentimentos face às experiências proporcionadas pelo PPCPPEI; colocaram questões e despediram-se.

Na reflexão conjunta do trabalho efectuado, um número significativo de estudantes afirmou que, com o programa, aprendeu a acreditar e a confiar nas suas capacidades, a reflectir sobre situações do quotidiano, a exprimir sentimentos e pensamentos, a questionar-se e a questionar a sua acção educativa, a procurar os outros para partilhar ideias e sentimentos. Os estudantes aprenderam e desenvolveram-se ao lidarem com as

dimensões pessoais e profissionais inerentes ao programa, sendo visível a sua utilidade pela quantidade das reacções positivas.

10.3.3.2. Avaliação das observadoras externas

Foi solicitada a presença de observadoras externas no desenrolar das sessões. Pretendíamos uma perspectiva exterior ao processo de construção e implementação do programa que nos ajudasse a aferir mecanismos de funcionamento e a reflectir sobre situações pontuais que fossem surgindo.

Houve uma observadora externa em cada situação experimental. No grupo constituído pelos alunos do 3.º ano colaborou connosco uma educadora cooperante da PPI e, no grupo dos estudantes do 4.º ano, uma colega da área da Psicologia, docente no IPL-ESE. Esta avaliação externa de observadores de áreas científicas complementares pretendia uma apreciação menos viciada, mais eficaz do programa de intervenção.

Em equipa, foi possível recolher dados específicos relativos à dinâmica das sessões, adequar propostas educativas e reflectir sobre impactos do programa em termos do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

No final de cada sessão, procurava-se reflectir oralmente com as observadoras sobre os seus registos de sessão, as suas impressões pessoais acerca da dinâmica realizada, sobre aspectos positivos e a melhorar em cada momento.

A participação e o testemunho destas observadoras foi muito importante para o investigador ao longo do processo de implementação do programa, uma vez que constituiu um olhar imparcial, exterior a todo o processo.

No final do programa foi solicitado às duas observadoras que respondessem à mesma ficha de avaliação do programa a que os estudantes/participantes responderam.

As observadoras externas apenas referiram aspectos relevantes, salientando o significado que o programa teve para si próprias e a sua importância para os participantes:

“ (...) as oportunidades que foram proporcionadas aos participantes para reflectirem acerca de si próprios, acerca da relação com os outros e acerca do modo como

encaram diversas questões/situações (...); “ (...) a criação de um espaço de partilha, de troca de experiências de vida, de perspectivas, de sentimentos, potenciadores de auto e de hetero-conhecimento”; “ (...) a possibilidade dada, no início de cada sessão, às participantes para referirem quais as implicações que a sessão anterior tinha tido no seu funcionamento pessoal e na sua relação com os outros”; “Penso que todos os aspectos abordados ao longo do programa foram relevantes, na medida em que todos eles foram significativos para os participantes” (Observadora A) e o “Estar próxima de futuras educadoras e poder observar o seu desenvolvimento e suas expectativas” (Observadora B).

Relativamente aos aspectos negativos a Observadora A não respondeu e a Observadora B disse *“Não consigo apontar nenhum aspecto que não tenha sido importante para mim”*.

A Observadora A considera que *“(...) este programa permitiu questionar a forma como me defino a mim própria e como me relaciono com os outros, quer nas relações de cariz mais pessoal, quer nas relações de natureza profissional”*. *“A minha participação neste programa permitiu-me modificar o meu comportamento, concretamente na importância do estabelecimento de prioridades e na importância de dizermos aos outros o quanto gostamos deles. Desta forma contribuiu para o meu bem-estar pessoal e também dos que me rodeiam”*. A Observadora B, *“Poder estar ao lado de jovens profissionais, ver os seus sonhos e medos e de alguma maneira ajudá-las a encarar as situações e esclarecê-las para mim foi importante. Mesmo que o meu papel tenha sido de mera espectadora, me senti muito bem e pude reafirmar para mim quais são as competências do educador de infância”*.

Como contributos para o bem-estar pessoal e profissional, as observadoras externas referiram o questionamento pessoal acerca de si e das suas relações com os outros como uma mais valia da sua participação no programa. Permitiu-lhes, também, relembrar as competências do Educador de Infância.

As observadoras externas consideraram que o PPCPPEI se pode constituir como um programa válido para outros profissionais que tenham profissões que exijam um contacto interpessoal, uma relação interpessoal constante: *“Este programa poderia trazer benefícios para diversos profissionais, de diversas áreas: saúde, educação, social ... A principal razão prende-se com o facto dos profissionais serem antes de mais pessoas e desse modo todos os aspectos abordados seriam pertinentes de serem trabalhados. Por*

outro lado, tais profissionais estão em contacto permanente com pessoas, sendo os aspectos relacionais também fundamentais para o (bom) desempenho das suas funções. Assim, participar num programa que promove o questionamento pessoal e de relações com os outros, que promove o desenvolvimento de competências tem todo o potencial para trazer mais valias para as pessoas nos seus diversos níveis de existência” (Observadora A). “(...) Partindo do princípio que todo o professor deve ser um investigador, o programa vai proporcionar para outros profissionais a mesma oportunidade que eu e o grupo tivemos e para muitos outros abrir novos horizontes” (Observadora B).

As sugestões apresentadas revelaram o “*timing*” de aplicação e a constituição do grupo experimental como possíveis situações a equacionar numa outra investigação: “*A sugestão que me ocorre prende-se com o “timing” de implementação do programa, no sentido do mesmo não coincidir com momentos de avaliação, na medida em que o cansaço revelado pelas alunas acaba por se reflectir no seu envolvimento e participação*” (Observador A); “*Acho que o programa da maneira como foi feito está ótimo. Mas se pudessemos observar grupos que ainda não tiveram prática e outro já com o caminho percorrido seria interessante*” (Observadora B).

A leitura e análise dos dados da avaliação dos estudantes/participantes e das observadoras externas permitem-nos concluir que **a frequência do PPCPPEI promoveu o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior (hipótese 1 em estudo).**

Sumariando, podemos afirmar que a avaliação da eficácia do PPCPPEI foi, também, uma avaliação qualitativa, do processo experienciado. Utilizou-se um conjunto de instrumentos diversificados de forma a recolher informações sobre as percepções dos participantes (estudantes e observadores externos) acerca do programa.

Os participantes identificaram aprendizagens realizadas, situações significativas e momentos de bem-estar. Estes resultados revelam uma avaliação positiva de cada sessão e do programa no seu todo, mostrando que o PPCPPEI se constituiu como uma ferramenta de grande utilidade para estes estudantes do Ensino Superior (Dias, 2006).

Através de acções sistemáticas e rigorosamente planificadas, os sujeitos reconhecem ter adquirido informações pertinentes sobre competências pessoais e profissionais e comportamentos adequados ao seu bem-estar e eficiência profissional.

Apostando na interacção dinâmica entre as experiências e as percepções dos participantes, o PPCPPEI envolve os sujeitos e fornece apoio à modificação de comportamentos através do ensino e utilização de estratégias cognitivo-comportamentais. Procura a autonomia e a responsabilidade dos estudantes face às competências trabalhadas, promove competências interpessoais orientadas ao trabalho em equipa, competências imprescindíveis para a vida em sociedade (Calmeiro & Matos, 2000, 2004; Rosário *et al.*, 2007).

10.4. Avaliação da saúde mental: resultados e respectiva discussão

Para avaliar a eficácia do PPCPPEI procurámos excluir sujeitos com sintomatologia depressiva e aferir da importância do programa na promoção da saúde. Analisámos estatisticamente os dados recolhidos através do Inventário Depressivo de Beck - BDI-II (2.^a versão) antes e depois da aplicação do programa de intervenção (amostras emparelhadas), bem como os dados da comparação GE/GC (amostras independentes).

Apresentaremos os dados da estatística descritiva (distribuição, parâmetros de tendência central e de dispersão) e, posteriormente, os dados estatísticos das análises comparativas que avaliam o grau de verosimilhança das hipóteses inicialmente formuladas. Para este efeito (e uma vez que a intenção central do presente trabalho consiste em avaliar as alterações provocadas pela acção de um factor experimental sobre uma dada amostra, tendo como termo de comparação um grupo controlo não equivalente) recorreremos aos testes não paramétricos (*Wilcoxon* e *Mann-Whitney*). A opção pelos testes não paramétricos surge por uma questão de precaução (tamanho relativamente reduzido da amostra) e pelo facto de recorreremos a variáveis de natureza ordinal.

O teste de *Wilcoxon* exige simetria da distribuição das diferenças. Verifica a igualdade das pontuações em duas condições de emparelhamento.

O teste *Mann-Whitney* compara o centro da localização de duas amostras como forma de detectar diferenças entre as duas populações correspondentes. Possibilita verificar a igualdade de comportamentos de dois grupos de casos ou a existência de diferenças no pós teste entre duas condições experimentais (Hill & Hill, 2000; Pestana & Gageiro, 2005).

10.4.1. Avaliação da saúde mental: comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção

Os dados que a seguir se apresentam no Quadro 43 revelam os resultados da estatística descritiva referentes aos GE e GC antes e depois da aplicação do programa de intervenção no que se refere à percepção de saúde mental.

Quadro 43: Dados da estatística descritiva relativas à percepção de saúde mental antes e depois da aplicação do programa de intervenção

			BDI-II	
Grupo			Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	38	37
		Omissos	1	2
	Média		10.57	7.29
	Mediana		10	7
	Desvio Padrão		7.06	5.09
	Mínimo		.00	.00
	Máximo		28	20
	Percentil	25	5	4
		75	14.25	11
Controlo	N	Válidos	49	59
		Omissos	26	16
	Média		16.46	17.55
	Mediana		14	18
	Desvio Padrão		9.77	8.96
	Mínimo		.00	.00
	Máximo		41	36
	Percentis	25	9	11
		75	25	23

Os resultados da estatística descritiva referentes ao GE e GC, antes e depois da intervenção no que se refere à avaliação da saúde mental, revelam que os sujeitos do GE antes da aplicação do programa de intervenção apresentam uma Média de 10. 57 para um DP = 7.06 e uma Mediana = 10. Depois da aplicação do programa de intervenção, os valores da média e do desvio padrão baixam (M= 7.29; DP= 5.09), bem como os valores da mediana (Mediana = 7). No segundo momento de aplicação deste instrumento de

avaliação, os dados revelam que os valores da média e da mediana estão muito próximos entre si. Estes dados mostram que este grupo apresentou melhorias do seu estado depressivo após a intervenção, significando um aumento do bem-estar pessoal.

No que respeita aos sujeitos do GC, os dados apresentam uma média de 16.46 (DP= 9.77; Mediana= 14) antes da aplicação do programa de intervenção. No segundo momento de aplicação deste instrumento de avaliação da saúde mental, os valores da média são de 17.55 para um DP= 8.96 e uma Mediana= 18. Estes dados revelam que a intensidade dos sintomas depressivos se acentuou no segundo momento de aplicação deste instrumento.

Estes resultados levam-nos a inferir a importância do PPCPPEI para a promoção do bem-estar e saúde mental.

Tendo em consideração o número de participantes neste *Estudo* (amostra relativamente pequena) e no sentido de descobrir se existem realmente diferenças entre os dois grupos (GE e GC), realizámos o teste não paramétrico de *Wilcoxon*.

Quadro 44: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de *Wilcoxon* em função do grupo no que respeita à percepção de saúde mental

Grupo		Z	p
Experimental	BDI-II pós – BDI-II pré	-2.913*	.004
Controlo	BDI-II pós – BDI-II pré	-.342**	.732

* baseado em *ranks* positivos; ** baseado em *ranks* negativos

Os dados dos postos médios revelam que os sujeitos do GE apresentam classificações médias mais baixas (13.56) depois da aplicação do programa de intervenção do que os sujeitos do GC (15.88) no sentido positivo.

Os resultados da comparação das amostras emparelhadas revela que se registam diferenças estatisticamente significativas para o GE ($p = .004$, valor baseado numa direcção positiva), o que indica, que depois da implementação do PPCPPEI, os sujeitos que nele participaram apresentam índices de sintomas depressivos manifestamente inferiores aos apresentados no início do programa. Já os sujeitos do GC, não revelam qualquer

diferença estatisticamente significativa da primeira para a segunda aplicação do BDI-II (2.^a versão), conforme podemos ver no Quadro 44.

Estes dados indiciam a pertinência deste programa de intervenção na promoção da saúde mental e levam-nos a **confirmar a nossa hipótese 2: os estudantes submetidos ao programa melhoraram de modo estatisticamente significativo a sintomatologia depressiva, quando comparados com os estudantes do GC.**

No sentido de confirmar ou infirmar os dados previamente apresentados, analisamos os dados relativos a amostras independentes. Utilizámos o teste não paramétrico *Mann-Whitney* que compara os dados dos sujeitos do GE e do GC depois da aplicação do programa de intervenção.

Foram comparados os resultados (ganhos) diferenciais para cada grupo entre o pós-teste e o pré-teste, no sentido de averiguar diferenças entre grupos em termos de ganhos. Consideramos estes dados muito importantes no propósito de avaliação da eficácia do programa.

As análises diferenciais foram realizadas com base num $N=36$ (*Postos médios*=31.36; *Somatório de postos*= 1129.00) para o GE. No GC, $N= 39$ (*Postos médios*= 44.13; *Somatório de postos*= 1921.00). Estes dados revelam que os participantes do GC obtêm valores mais altos de sintomatologia depressiva do que os sujeitos do GE.

Quadro 45: Dados da estatística inferencial relativos ao teste *Mann-Whitney* em função do grupo no que respeita à percepção de saúde mental

Grupo	“Ganhos” médios	U	p
Experimental	-3.28	463.000	.011
Controlo	1.09		

Com base no Quadro 45, os resultados da análise diferencial permitem verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p = .011$) no que se refere aos sintomas depressivos, reforçando a ideia de que, no final da aplicação do programa de intervenção há diferenças entre o GE e o GC.

Estes dados dão consistência ao pressuposto de que o PPCPPEI ensina os participantes a agir com coerência num quadro de valores de referência, a lidar com mudanças da própria vida, a gerir crises, a auto-conhecerem-se e auto-regularem as suas cognições e emoções, promovendo a saúde e o bem-estar. Fornece aos estudantes ferramentas importantes que os encaminham para estilos de vida saudáveis, sentimentos de competência e de felicidade (Rodrigues *et al.*, 2005a; Martins *et al.*, 2006; Matos & Albuquerque, 2006).

10.5. Avaliação de competências pessoais e profissionais: resultados e respectiva discussão

Para avaliar a percepção das competências pessoais e profissionais dos sujeitos da nossa investigação, recorreremos à utilização do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI)*. Conforme previamente apresentado no capítulo 7, o QCPPEI (31 itens) apresenta duas partes distintas de recolha de dados quantificáveis: *percepção de saúde e bem-estar académico* (2.^a parte) e *percepção de aquisição de competências pessoais e profissionais* (3.^a parte).

Numa primeira fase, apresentamos os dados relativos à *percepção de saúde e bem-estar académico* (2.^a parte do QCPPEI). Numa segunda etapa, analisamos os dados relativos à *percepção de aquisição de competências* (3.^a parte do QCPPEI). Estes últimos dados serão apresentados não só com os valores totais da escala, mas também de acordo com os 8 factores encontrados no *Estudo 2* (ver capítulo 7).

10.5.1. Avaliação da *percepção de saúde e bem-estar académico* (2.^a parte do QCPPEI): comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção

De seguida reflectimos acerca dos dados da estatística descritiva relativos à *percepção de saúde e bem-estar académico* (2.^a parte do QCPPEI) antes e depois da aplicação do programa de intervenção nos dois grupos em estudo, grupo experimental e grupo controlo (Quadros 46, 47 e 48).

Relembramos que o item 1 se refere à percepção de sucesso escolar no último semestre e o item 2, à percepção de capacidades pessoais no último semestre. O item 3 refere-se à percepção de capacidades profissionais no último semestre, o item 4 à

percepção de estado de saúde geral no último semestre e o item 5 (+6) à percepção de stress no último semestre.

Quadro 46: Dados da estatística descritiva relativos aos itens 1 e 2 antes e depois da aplicação do programa de intervenção
(2.^a parte do QCPPEI: *percepção de saúde e bem-estar académico*)

Grupo Experimental		Item 1		Item 2	
		Antes	Depois	Antes	Depois
N	Válidos	39	37	39	37
	Omissos	0	2	0	2
Média		2.95	3.35	3.26	3.73
Mediana		3	3	3	4
Desvio Padrão		.394	.633	.498	.508
Mínimo		2	2	2	3
Máximo		4	4	4	5
Percentil	25	3	3	3	3
	75	3	4	4	4
Grupo Controlo					
N	Válidos	57	63	56	63
	Omissos	18	12	19	12
Média		2.68	2.60	2.66	2.79
Mediana		3	3	3	3
Desvio Padrão		.602	.636	.695	.676
Mínimo		2	1	1	1
Máximo		4	4	4	4
Percentis	25	2	2	2	2
	75	3	3	3	3

No item 2, os sujeitos do GE mostram valores da mediana superiores no segundo momento de aplicação do QCPPEI (depois da implementação do programa de intervenção). Já os sujeitos do GC não apresentam qualquer diferença nos valores da mediana no segundo momento de avaliação em qualquer destes 2 itens, conforme dados do Quadro 46.

Os sujeitos do GE aumentam as suas classificações em relação aos valores da média nos itens 1 e 2. Estes dados indiciam um aumento da percepção de saúde e bem-estar académico depois da aplicação do PPCPPEI.

No que diz respeito aos valores da média, os sujeitos do GC apresentam uma média inferior no segundo momento de avaliação no item 1. No item 2 verifica-se um aumento do valor médio.

Estes dados revelam diferenças entre os sujeitos do GE e do GC no que diz respeito aos itens 1 e 2 do primeiro para o segundo momento de administração do QCPPEI.

Quadro 47: Dados da estatística descritiva relativos aos itens 3 e 4 antes e depois da aplicação do programa de intervenção
(2.^a parte do QCPPEI: *percepção de saúde e bem-estar académico*)

Grupo Experimental		Item 3		Item 4	
		Antes	Depois	Antes	Depois
N	Válidos	38	36	39	37
	Omissos	1	3	0	2
Média		3.05	3.72	3.21	3.62
Mediana		3	4	3	4
Desvio Padrão		.613	.513	.864	.861
Mínimo		2	3	2	2
Máximo		4	5	5	5
Percentil	25	3	3	3	3
	75	3	4	4	4
Grupo Controlo					
N	Válidos	54	61	57	63
	Omissos	21	14	18	12
Média		2.85	2.95	2.65	2.37
Mediana		3	3	2	2
Desvio Padrão		.656	.717	.916	.938
Mínimo		1	2	1	1
Máximo		4	4	4	4
Percentil	25	3	2	2	2
	75	3	3	3.5	3

No que se refere aos itens 3, 4 e 5, os valores da mediana aumentam no segundo momento nos itens 3 e 4. No item 5 este valor mantém-se igual nos dois momentos de avaliação. Os valores da média dos sujeitos do GE aumentam no segundo momento de aplicação do questionário quando comparados com o primeiro momento, de acordo com os dados do Quadro 47.

Os dados dos sujeitos do GC revelam valores médios mais elevados nos itens 3 e 5 no segundo momento de aplicação do questionário ainda que os valores da mediana se

mantenham os mesmos nos itens 3, 4 e 5 nos dois momentos de avaliação, conforme Quadros 47 e 48.

Quadro 48: Dados da estatística descritiva relativos ao item 5 (+6) antes e depois da aplicação do programa de intervenção
(2.^a parte do QCPPEI: *percepção de saúde e bem-estar acadêmico*)

Grupo Experimental		Item 5	
		Antes	Depois
N	Válidos	39	37
	Omissos	0	2
Média		5.00	5.81
Mediana		5	5
Desvio Padrão		1.37	1.92
Mínimo		3	2
Máximo		9	10
Percentil	25	4	4
	75	5	7
Grupo Controle			
N	Válidos	57	63
	Omissos	18	12
Média		6.64	6.98
Mediana		7	7
Desvio Padrão		1.82	1.88
Mínimo		4	4
Máximo		10	10
Percentil	25	5	5
	75	8	8

Ao comparar o grupo experimental com o grupo controle, os dados da estatística descritiva para os 5 itens da 2.^a parte do QCPPEI mostram que os valores médios dos sujeitos do GE aumentam em todos os itens no segundo momento de aplicação deste instrumento de avaliação. Já os valores médios dos sujeitos do GC só aumentam nos itens 2 e 3. Estes resultados levam-nos a afirmar que os sujeitos do GE percebem a sua saúde e bem-estar acadêmico como estando mais fortalecida após a aplicação do programa de intervenção.

Os dados revelam, igualmente, que a maioria das variáveis da percepção de saúde e bem-estar acadêmico, de acordo com o valor da simetria foge à normalidade da distribuição.

Tendo em consideração estes resultados, a opção metodológica encaminha-nos para a utilização dos *testes não paramétricos Wilcoxon* (equivalente não paramétrico do *teste t de student* para *designs* relacionados ou amostras emparelhadas) e *Mann-Whitney* (equivalente não paramétrico do *teste t de student* para *designs* não relacionados ou amostras independentes).

Os dados da estatística descritiva relativos ao teste de *Wilcoxon* em função do grupo no que respeita à *percepção de saúde e bem-estar académico* revelam que os sujeitos do GE, no segundo momento de aplicação do QCPPEI, apresentam valores médios mais elevados nos itens 2, 3, 4 e 5, isto é, apresentam uma percepção de sucesso escolar, de capacidade profissionais, de estado de saúde geral e de stress no último semestre mais elevada do que no primeiro momento de avaliação.

Os sujeitos do GC, no segundo momento de aplicação do questionário, apresentam valores médios inferiores nos itens 3,4 e 5 e um valor médio mais elevado no item 2.

Estes dados revelam que os sujeitos do GE, no final do programa de intervenção apresentam valores médios superiores nos itens 2, 3, 4 e 5 comparativamente ao primeiro momento de avaliação. Os sujeitos do GC apresentam classificações inferiores no segundo momento de avaliação nos itens 3,4 e 5. Os valores médios mantêm-se idênticos nos dois grupos antes e depois da aplicação do questionário no item 1.

O Quadro 49 apresenta os dados da estatística inferencial relativos ao teste de *Wilcoxon* do grupo experimental e do grupo controlo no que respeita à percepção de saúde e bem-estar académico (2.^a parte do QCPPEI).

Quadro 49: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de Wilcoxon em função do grupo no que respeita à 2.^a parte do QCPPEI: percepção de saúde e bem-estar académico

Grupo		Item1pos- Item1pre	Item2pos - Item2pre	Item3pos- Item3pre	Item4pos - Item4pre	Item5pos- Item5pre
Experimental	Z	-3.638**	-4.123**	-4.261**	-2.619**	-2.573**
	p	.000	.000	.000	.009	.010
Controlo	Z	-.775*	-.632**	-.991**	-1.925*	-.483**
	p	.439	.527	.322	.054	.629

* baseado em *ranks* positivos; ** baseado em *ranks* negativos

Fazendo uma leitura dos dados do Quadro 49, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas no GE em todos os itens ($p = .000$ para os itens 1, 2 e 3; $p = .009$ para o item 4; $p = .010$ para o item 5), o que nos permite concluir a importância do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Pessoais em Educação de Infância* (PPCPPEI) na promoção da saúde e do bem-estar académico.

No que se refere ao GC, no âmbito das variáveis de *percepção de saúde e bem-estar académico* do QCPPEI, não se verifica qualquer mudança estatisticamente significativa.

No sentido de confirmar ou infirmar os resultados previamente apresentados fomos comparar os dois grupos como amostras independentes.

Analisando os dados relativos à comparação entre amostras independentes (depois da aplicação do programa de intervenção), os dados da estatística descritiva revelam que os valores de *N* oscilam entre os 35 e os 37 no GE e entre os 42 e os 45 no GC. A média mais baixa no GE regista-se no item 5 (Média= 44.73) e no GC, no item 3 (Média= 32.24).

Na percepção de saúde e bem-estar académico, verificam-se diferenças entre os dois grupos, apresentando o GE pontuações mais elevadas em todos os itens. Estes dados mostram que os sujeitos do grupo experimental no segundo momento de aplicação do QCPPEI revelam uma percepção de sucesso escolar, de capacidades pessoais e profissionais, de estado de saúde geral e de stress mais acentuada do que no primeiro momento quando comparados com os sujeitos do GC. Ainda que percepcionem um maior stress no segundo momento de avaliação, estes dados do GE vêm ao encontro dos

resultados previamente apresentados relativos à avaliação da saúde mental uma vez que percebem o seu estado de saúde geral como melhor, no segundo momento.

Interessa, agora, saber se estas diferenças são estatisticamente significativas, avaliando se os dois grupos se assemelham (ou não) nos valores de tendência central, dados presentes no Quadro 50.

Quadro 50: Dados da estatística inferencial relativos ao teste *Mann-Whitney* em função do grupo no que respeita à 2.^a parte do QCPPEI: *percepção de saúde e bem-estar académico*

Grupo	Item	“Ganhos” médios	U	p
Experimental	1	0.4	508.500	.000
	2	0.47	545.000	.003
	3	0.67	451.000	.002
	4	0.41	545.000	.005
	5	0.81	713.000	.259
Controlo	1	-0.03		
	2	0.13		
	3	0.1		
	4	-0.28		
	5	0.34		

Os dados obtidos reforçam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos após a aplicação do programa de intervenção nos itens 1, 2, 3 e 4. Estes dados levam-nos a concluir que os dois grupos não são iguais em tendência central, confirmando os dados previamente apresentados relativamente à importância do PPCPPEI na promoção da saúde e bem-estar académico dos sujeitos de investigação.

10.5.2. Avaliação da *percepção de aquisição de competências* (3.^a parte do QCPPEI): comparação grupo experimental/grupo controlo antes e depois da aplicação do programa de intervenção

Realizada a análise detalhada dos dados relativos à 2.^a parte do QCPPEI, vamos seguir os mesmos procedimentos relativamente à 3.^a parte do mesmo questionário, procurando analisar e discutir os dados relativos à *percepção de aquisição de competências pessoais e profissionais*.

No sentido de apresentar todos os dados analisados, começamos por dar a conhecer os dados relativos ao total do QCPPEI (29 itens) para, de seguida, expormos os resultados distribuídos pelos 8 Factores encontrados no *Estudo 2* (capítulo 7).

Quadro 51: Dados da estatística descritiva relativos ao QCPPEI (29 itens): *percepção de aquisição de competências* antes e depois da aplicação do programa de intervenção

			QCPPEI	
Grupo			Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	36	36
		Omissos	3	3
	Média		113.91	120.44
	Mediana		113	120
	Desvio Padrão		6.72	7.43
	Mínimo		93	105
	Máximo		125	135
	Percentil	25	111	116
		75	118.75	126.5
Controlo	N	Válidos	57	60
		Omissos	18	15
	Média		114.21	114.58
	Mediana		114	115
	Desvio Padrão		6.963	8.64
	Mínimo		94	93
	Máximo		134	132
	Percentil	25	110	108
		75	119	122

Analisando os dados da estatística descritiva, verificamos que os valores da média se alteraram tanto no GE como no GC, quando comparados antes e depois da

implementação do programa de intervenção. Verifica-se, no entanto, uma diferença pontual mais saliente no GE (ganho de 6.53 pontos) do que no GC (ganho de 0.37 pontos), quando comparamos os dois momentos de avaliação, conforme dados do Quadro 51.

Estes dados levam-nos a afirmar que se regista uma melhoria na percepção de aquisição de competências, em geral, por parte dos estudantes, do primeiro para o segundo momento, sendo esta mais acentuada no GE.

Analísámos, igualmente, os dados da estatística descritiva para os 8 Factores que integram o questionário. Estes resultados encontram-se sistematizados nos Quadros 52, 53, 54 e 55.

Quadro 52: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 1 e 2 do QCPPEI (29 itens): percepção de aquisição de competências antes e depois da aplicação do programa de intervenção

Grupo			Factor 1		Factor 2	
			Antes	Depois	Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	39	37	39	37
		Omissos	0	2	0	2
	Média		24.23	21.24	17.38	18.00
	Mediana		24	21	18	18
	Desvio Padrão		1.82	1.63	1.58	1.41
	Mínimo		21	19	13	15
	Máximo		29	25	20	20
	Percentil	25	23	20	16	17
		75	25	22	18	19
Controlo	N	Válidos	57	63	57	63
		Omissos	18	12	18	12
	Média		25.70	21.50	17.82	17.49
	Mediana		26	21	18	18
	Desvio Padrão		2.41	2.38	1.40	1.78
	Mínimo		20	14	14	11
	Máximo		30	25	20	20
	Percentil	25	24	20	17	17
		75	27	23	19	19

No **Factor 1: Planificação da acção educativa**, os sujeitos do GE e do GC revelam uma diminuição dos valores da média e da mediana no segundo momento de avaliação. No GE os resultados diferenciais são de – 2.99 e no GC, de 4.2 pontos.

Estes dados permitem-nos afirmar que, neste **Factor 1**, há um decréscimo dos valores da média e da mediana nos dois grupos, aproximando-se os valores dos dois grupos após a implementação do programa de intervenção.

Para o **Factor 2: Interação com os colegas da profissão**, os dados do Quadro 52 mostram valores da mediana idênticos (Mediana= 18) nos dois grupos e nos dois momentos de avaliação. Os valores da média aumentam para o GE e diminuem para o GC.

Estes dados permitem-nos concluir que, no segundo momento de aplicação do questionário, os sujeitos de investigação não revelam diferenças no processo de interação com os colegas de profissão, mas apontam para uma mudança no processo de planificação da acção educativa.

Quadro 53: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 3 e 4 do QCPPEI (29 itens): percepção de aquisição de competências antes e depois da aplicação do programa de intervenção

Grupo			Factor 3		Factor 4	
			Antes	Depois	Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	39	36	38	37
		Omissos	0	3	1	2
	Média		12.10	12.52	10.21	11.51
	Mediana		12	12	10	12
	Desvio Padrão		1.60	1.52	1.43	1.50
	Mínimo		7	9	7	9
	Máximo		15	15	13	15
	Percentil	25	11	12	10	10
		75	13	13	11	12
Controlo	N	Válidos	57	63	57	62
		Omissos	18	12	18	13
	Média		11.38	11.22	10.87	11.08
	Mediana		12	11	11	11
	Desvio Padrão		1.78	2.03	1.50	1.77
	Mínimo		7	5	6	6
	Máximo		15	15	14	15
	Percentil	25	10	10	10	10
		75	12	13	12	12

No **Factor 3: Gestão da agenda pessoal**, no GE, os valores da média apresentam ganhos de 0.42 depois da aplicação do programa. Os valores da mediana são os mesmos

antes e depois da aplicação do programa de intervenção. Os dados dos sujeitos do GC revelam uma diminuição do valor da média e da mediana no segundo momento de avaliação.

No **Factor 4: Gestão do grupo de crianças na sala de actividades**, os valores da média e da mediana do GE aumentam no segundo momento de avaliação e estes mesmos valores mantêm-se idênticos para os sujeitos do GC.

Estes dados registam diferenças entre os sujeitos do GE e do GC nos factores 3 e 4 antes e depois da aplicação do programa de intervenção.

Quadro 54: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 5 e 6 do QCPPEI (29 itens): percepção de aquisição de competências antes e depois da aplicação do programa de intervenção

Grupo			Factor 5		Factor 6	
			Antes	Depois	Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	39	37	38	37
		Omissos	0	2	1	2
	Média		11.64	12.81	17.15	18.16
	Mediana		12	13	17	18
	Desvio Padrão		1.54	1.19	2.38	2.04
	Mínimo		7	11	10	14
	Máximo		14	15	24	24
	Percentil	25	11	12	16	17
		75	13	14	18	19.5
Controlo	N	Válidos	57	62	57	63
		Omissos	18	13	18	12
	Média		11.77	11.80	16.40	16.68
	Mediana		12	12	17	17
	Desvio Padrão		1.82	1.84	2.41	2.50
	Mínimo		6	7	8	11
	Máximo		15	15	21	23
	Percentis	25	10.5	11	15	15
		75	13	13	18	19

Os dados relativos ao **Factor 5: Relações interpessoais com amigos/intervenientes educativos** e **Factor 6: Auto-conhecimento/self** apontam para a existência de diferenças entre os dois momentos de avaliação no que se refere aos sujeitos do GE uma vez que os valores da média aumentam no segundo momento, de acordo com dados do Quadro 54.

Relativamente aos sujeitos do GC, os valores da média e da mediana mantêm-se idênticos nos dois momentos de aplicação do questionário.

Estes dados registam diferenças entre os grupos em estudo nos dois momentos de avaliação.

Quadro 55: Dados da estatística descritiva relativos aos Factores 7 e 8 do QCPPEI (29 itens): percepção de aquisição de competências antes e depois da aplicação do programa de intervenção

			Factor 7		Factor 8	
Grupo			Antes	Depois	Antes	Depois
Experimental	N	Válidos	38	37	39	37
		Omissos	1	2	0	2
	Média		8.28	8.64	6.20	11.78
	Mediana		8.5	9	6	12
	Desvio Padrão		1.41	1.05	1.32	1.15
	Mínimo		3	6	4	9
	Máximo		10	10	9	14
	Percentil	25	7	8	5	11
		75	9	9.5	7	12.5
Controlo	N	Válidos	57	62	57	62
		Omissos	18	13	18	13
	Média		8.01	8.11	5.24	10.95
	Mediana		8	8	5	11
	Desvio Padrão		1.52	1.55	1.32	1.16
	Mínimo		2	2	3	9
	Máximo		10	10	8	14
	Percentil	25	7	7	4	10
		75	9	9	6	12

No **Factor 7: Suporte social de pares** e no **Factor 8: Observação/avaliação do grupo de crianças** verificam-se diferenças nos valores da média nos dois grupos entre o primeiro e o segundo momento de aplicação do QCPPEI, sendo esta diferença mais saliente no Factor 8 para ambos os grupos, conforme Quadro 55.

Estes resultados levam-nos a afirmar que se registam diferenças no âmbito da observação/avaliação do grupo de crianças para os sujeitos de ambos os grupos quando comparamos os dados do primeiro e segundos momentos de avaliação.

Em suma, estes dados revelam que se registam diferenças ao nível da média entre os dois grupos antes e depois da aplicação do programa de intervenção. Estas diferenças são visíveis para ambos os grupos nos Factores 1 e 8. Para o GE também são óbvias diferenças do primeiro para o segundo momento nos Factores 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Analizando os valores da simetria e considerando o tamanho da amostra, reflectimos sobre os resultados da estatística descritiva relativos aos *teste não paramétricos* de *Wilcoxon* (amostras emparelhadas) e de *Mann-Whitney* (amostras independentes) para o QCPPEI (29 itens) e para os 8 Factores do QCPPEI.

A leitura dos dados da estatística descritiva permite-nos afirmar que os valores médios dos sujeitos do GE aumentaram no segundo momento de avaliação no QCPPEI (29 itens) e em todos os factores do mesmo instrumento com excepção do Factor 1, no qual se registou um decréscimo. Estes resultados levam-nos a afirmar que se registaram mudanças nos sujeitos do GE após a implementação do PPCPEI.

Relativamente aos sujeitos do GC, registam-se mudanças nos valores da média no segundo momento de avaliação quando comparados com o primeiro momento. Verifica-se um aumento nos valores da média no total do QCPPEI e nos factores 4, 6, 7 e 8. Os valores da média nos factores 2, 3 e 5 baixaram no segundo momento de aplicação do questionário.

Estes resultados levam-nos a afirmar que há diferenças entre os dois grupos em estudo depois da aplicação do programa de intervenção. Estas diferenças salientam-se nos factores 2, 3 e 5, nos quais os sujeitos do GE apresentam um aumento do valor da média no segundo momento da aplicação do QCPPEI e os sujeitos do GC uma diminuição.

Tendo em consideração estas diferenças, procurámos saber se seriam estatisticamente significativas. Nesse sentido, realizámos o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas, tendo obtido os dados que se encontram no Quadro 56.

Quadro 56: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de Wilcoxon em função do grupo no que respeita o QCPPEI (29 itens) e seus 8 Factores

Grupo		Z	p
Experimental	QCPPEIpós- QCPPEI	-4.185 ^a	.000
	Factor1pós-Factor 1	-4.761*	.000
	Factor2pós -Factor2	-2.075 ^a	.038
	Factor3pós -Factor3	-1.095 ^a	.274
	Factor4pós-Factor4	-3.651 ^a	.000
	Factor5pós-Factor5	-3.561 ^a	.000
	Factor6pós-Factor6	-2.909 ^a	.004
	Factor7pós-Factor7	-1.234 ^a	.217
	Factor8pós-Factor8	-5.334 ^a	.000
Controlo	QCPPEIpós- QCPPEI	-.623 ^a	.534
	Factor1pós-Factor 1	-5.818 ^a	.000
	Factor2pós-Factor2	-1.639 ^a	.101
	Factor3pós-Factor3	-.488 ^a	.625
	Factor4pós-Factor4	-.832*	.405
	Factor5pós-Factor5	-1.395 ^a	.163
	Factor6pós-Factor6	-.428*	.669
	Factor7pós-Factor7	-1.359 ^a	.174
	Factor8pós-Factor8	-5.870*	.000

^a baseado em *ranks* positivos; * baseado em *ranks* negativos

No que se refere ao GE, os dados apresentados no Quadro 56 revelam existir diferenças estatisticamente significativas ao nível do total do QCPPEI (29 itens). Considerando o valor de $p = .000$, verificamos que os sujeitos do GE apresentam mudanças estatisticamente significativas depois da aplicação do programa de intervenção quando comparados com o primeiro momento de avaliação.

Considerando agora uma análise por factores, constata-se que os sujeitos do GE, nos **Factores 1, 4, 5 e 8**, apresentam um valor de $p = .000$; no **Factor 6**, um valor de $p = .004$ e no **Factor 2**, um valor de $p = .038$. Estes resultados revelam diferenças estatisticamente significativas ao nível da planificação da acção educativa (Factor 1), da gestão do grupo de crianças na sala de actividades (Factor 4), das relações interpessoais com amigos/intervenientes educativos (Factor 5) e da observação/avaliação do grupo de crianças (Factor 8).

Estes dados permitem-nos afirmar a pertinência do PPCPPEI na promoção de competências pessoais e profissionais e valorizar a participação no PPCPPEI como um instrumento de promoção de competências.

No que diz respeito aos sujeitos do GC, os dados do Quadro 56 revelam diferenças estatisticamente significativas no **Factor 1**: planificação da acção educativa e no **Factor 8**: observação/avaliação do grupo de crianças, para um nível de significância de $p = .000$.

Os resultados apresentados pelos sujeitos do GC podem-se justificar pela programa curricular do curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPC-ESE, no qual encontramos disciplinas como a de Prática Pedagógica onde aspectos como a planificação da acção educativa e a observação/avaliação do grupo de crianças serão abordados. Outra explicação possível para estes resultados poderá encontrar-se no *efeito de Hawthorne*, isto é, na alteração do comportamento dos sujeitos pela participação na investigação.

Ainda que estes dados se tenham revelado bastante animadores, procurámos saber se encontraríamos diferenças entre o grupo experimental e grupo controlo no final da implementação do programa de intervenção. Neste sentido, recorreremos ao teste *Mann-Whitney* e encontrámos os resultados para o total do QCPPEI e para os 8 factores do mesmo questionário, conforme podemos ver no Quadro 57.

Os dados da estatística descritiva registam valores da média mais elevados nos sujeitos do GE do que nos sujeitos do GC em todos os itens, com excepção do Factor 8, que revela uma média mais elevada nos sujeitos do GC.

Os valores da média dos sujeitos do GE variam entre 38,73 (Factor 8) e 51,41 (Factor 5). Já os sujeitos do GC apresentam valores de média entre 30,36 (QCPPEI – 29 itens) e 43,78 (Factor 8).

Estes resultados revelam já uma diferença entre os dois grupos nos diferentes itens analisados.

Quadro 57: Dados da estatística inferencial relativos ao teste *Mann-Whitney* em função do grupo no que respeita o QCPPEI (29 itens) e seus 8 Factores

Grupo		“Ganhos” médios	U	p
Experimental	QCPPEI (29 itens)	-7.44	346.000	.000
	Factor1	2.99	591.500	.023
	Factor2	-0.62	588.500	.020
	Factor3	-0.42	700.500	.287
	Factor4	-1.3	517.000	.004
	Factor5	-1.17	429.000	.000
	Factor6	-1.01	598.000	.040
	Factor7	-0.36	633.500	.082
	Factor8	-5.58	730.000	.330
Controlo	QCPPEI (29 itens)	-0.37		
	Factor1	4.2		
	Factor2	0.33		
	Factor3	0.16		
	Factor4	-0.21		
	Factor5	-0.03		
	Factor6	-0.28		
	Factor7	-0.1		
	Factor8	-5.71		

Os resultados da comparação GE/GC registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no total do QCPPEI, com um nível de significância de $p = .000$; no **Factor 1**: planificação da acção educativa ($p = .023$); no **Factor 2**: interacção com colegas da profissão ($p = .020$); no **Factor 4**: gestão do grupo de crianças na sala de actividades ($p = .004$); no **Factor 5**: relações interpessoais (amigos/intervenientes educativos) ($p = .000$) e no **Factor 6**: auto-conhecimento/*self* ($p = .040$).

Estas diferenças poderão ser consideradas *estatisticamente altamente significativas* no que diz respeito aos itens: QCPPEI (29 itens), Factor 4 e Factor 5.

No que se refere aos Factores 1, 2 e 6 podemos afirmar que se registam *diferenças estatísticas significativas* que revelam distinções entre o GE e o GC nas competências pessoais e profissionais a que se referem os respectivos factores. Estas diferenças serão devidas à aplicação do PPCPEI (e não devidos ao acaso), vindo reforçar os dados da comparação entre os grupos antes e depois da implementação do programa de intervenção e **confirmar a hipótese 3 em estudo** (os estudantes submetidos ao PPCPEI melhorarão de modo estatisticamente significativo as competências trabalhadas quando comparados com os estudantes do GC).

Analisando os resultados acima descritos podemos confirmar claramente duas das hipóteses em estudo (hipóteses 2 e 3): o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) promove a saúde mental e desenvolve as competências pessoais e profissionais dos estudantes do GE, quando comparados com os estudantes do GC.

O PPCPPEI promoveu competências e exerceu um impacto positivo nos participantes.

A análise dos dados levantados mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos do GE e do GC ao nível da sintomatologia depressiva, da percepção de saúde e bem-estar académico e da percepção de aquisição de competências. Estes dados decorrem de testes não paramétricos, o que garante a fiabilidade dos dados analisados (Pestana & Gageiro, 2005).

Comparando os dois grupos antes e depois da aplicação do programa de intervenção como amostras emparelhadas e/ou amostras independentes, os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas. Estes dados reforçam a importância de programas de intervenção ao nível das competências na promoção do desenvolvimento do sujeito (Viguer, 2004; Guerra & Lima, 2005; Jardim & Pereira, 2005c; Larrauri, 2006; Jardim, 2007).

O PPCPPEI alcançou os objectivos a que se propunha: contribuir para que os participantes ajam com coerência num determinado quadro de referência; para que lidem com alterações da própria vida; se conheçam e auto-regulem o seu comportamento, os seus sentimentos e as suas cognições. Promoveu a saúde; modificou percepções individuais e desenvolveu competências necessárias à alteração comportamental; forneceu aos estudantes ferramentas importantes que os encaminham para estilos de vida saudáveis; ajudou os participantes a determinar formas específicas de mudar os seus padrões de pensar, sentir, actuar; contribuiu para a motivação e satisfação pessoal, para a redução do cansaço e do stress; terá fomentado sentimentos de alegria e de competência; terá melhorado o bem-estar pessoal dos participantes (Bennet & Murphy, 1999; Guerra & Lima, 2005; Larrauri, 2006; Matos & Albuquerque, 2006).

Consideramos, pois, que programas conceptualmente bem fundamentados e estruturados podem levar os sujeitos a (re)aprender novos comportamentos, a enfrentar

problemas e a encontrar soluções, ajustando-se à sociedade (Matos, 1997; Danish *et al.*, 1992ab).

10.6. Avaliação retrospectiva da eficácia do programa de intervenção (*follow up*): resultados e respectiva discussão

A avaliação retrospectiva (ou estudo *follow-up*) foi outra valência da avaliação da eficácia do PPCPPEI.

Os 39 participantes no PPCPPEI foram convidados a avaliar retrospectivamente a eficácia do programa de intervenção em termos de desenvolvimento pessoal e profissional através do *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QAPPCPPEI) e da *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais* (EAACPP), dois instrumentos de recolha de dados construídos por Dias & Pereira (2005) no âmbito desta investigação (ver anexos 9 e 10).

Foi enviada uma carta (por correio e/ou entregue pessoalmente) a solicitar a colaboração dos participantes no programa de intervenção no preenchimento destes documentos (ver anexo 8). Do universo de 39 sujeitos, 25 responderam ao desafio de realizar esta avaliação retrospectiva, apresentando as competências pessoais e profissionais promovidas ao longo do PPCPPEI. Tendo em conta o anonimato dos dados recolhidos, apenas sabemos que treze (13) respostas correspondem a alunos do 3.º ano e doze (12) do 4.º ano do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do IPL-ESE, no ano lectivo 2004-2005.

De seguida apresentamos os resultados das respostas ao *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QAPPCPPEI).

10.6.1. Avaliação do programa de intervenção

A avaliação do programa de intervenção foi feita através do *Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QAPPCPPEI). Este questionário pretende recolher dados relativos à utilidade e actualidade do programa, à dinâmica das sessões, aos exercícios propostos, às competências do formador, à qualidade da relação formador/formando, à metodologia e materiais utilizados, ao horário e duração das sessões, ao período de aplicação e às condições da sala onde se desenrolou o programa.

As respostas a este questionário representam a avaliação de 25 dos 39 participantes do GE desta investigação e encontram-se sistematizados no Quadro 58.

Quadro 58: Dados da avaliação retrospectiva do programa de intervenção

Avaliação do programa	F	%	R	%	B	%	MB	%
Utilidade do programa	-	-	-	-	12	8.2	13	9.7
Actualidade do programa	-	-	1	2.5	9	6.2	15	11.3
Dinâmica das sessões	-	-	1	2.5	9	6.2	13	9.7
Exercícios propostos	-	-	3	7.3	7	4.8	15	11.3
Competências do formador	-	-	-	-	12	8.2	13	9.7
Qualidade da relação formador/formandos	-	-	2	4.8	8	5.5	15	11.3
Metodologia utilizada ao longo do Programa	-	-	1	2.5	15	10.3	9	6.7
Material utilizado ao longo das sessões	-	-	6	14.6	10	6.8	9	6.7
Horário das sessões	-	-	10	24.4	8	5.5	7	5.2
Duração das sessões	-	-	4	9.7	13	8.9	7	5.2
Período de aplicação	1	100	7	17.0	13	8.9	4	2.9
Quantidade de competências trabalhadas	-	-	3	7.3	14	9.6	8	5.9
Condições da sala	-	-	3	7.3	16	10.9	6	4.4
Total	1	100	41	100	146	100	134	100

F=Fraco; R=Razoável; B=Bom; MB=Muito Bom

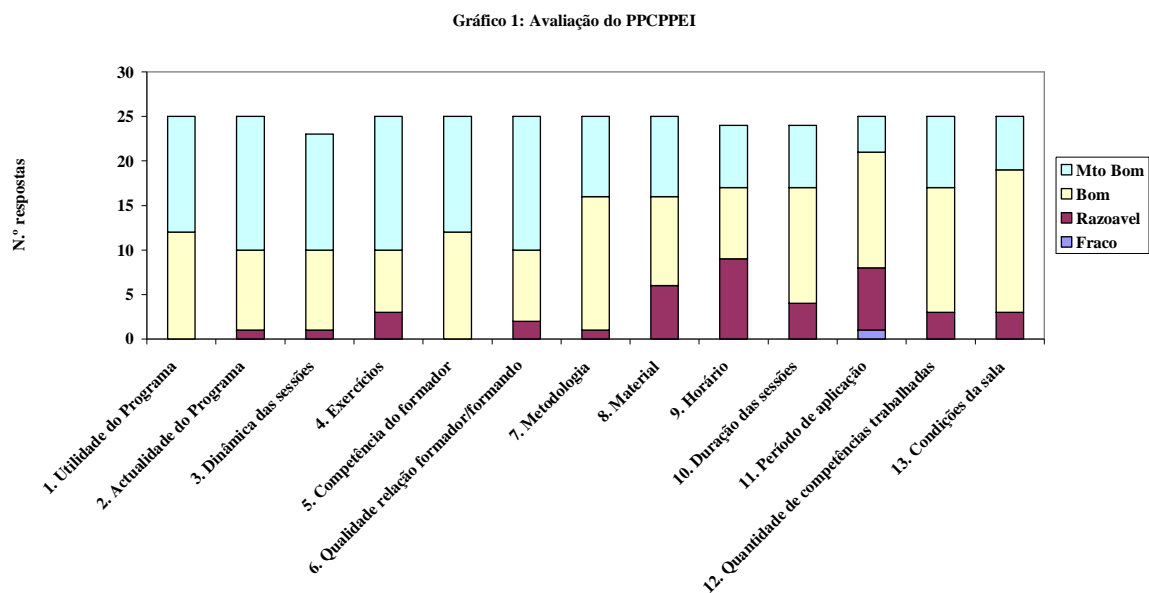
Conforme os dados do Quadro 58, a avaliação geral do programa é bastante positiva, encontrando-se o maior número de respostas na qualificação de **Bom** (146 vezes – 45.4%), seguido da qualificação de **Muito Bom** (134 vezes – 41.6%).

A actualidade do programa, os exercícios propostos, a qualidade da relação formador/formandos são os itens referidos mais vezes (45 vezes no seu total – 33.6%), com a qualificação de **Muito Bom**.

Com a qualificação de **Bom**, as condições da sala (10.9%), logo seguido da metodologia utilizada (10.3%). Com a qualificação de **Razoável** surge 10 vezes o horário das sessões do programa (24.4%).

A qualificação de **Fraco** apenas aparece uma vez e para o item período de aplicação.

O Gráfico 1 procura sistematizar a avaliação do PPCPPEI através do *Questionário de Avaliação do Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QAPPCPPEI).



Tal como outros programas de intervenção implementados junto de estudantes do Ensino Superior (Rosário *et al.*, 2007; Jardim, 2007), também o PPCPPEI é avaliado de forma positiva pelos participantes.

Para que os sujeitos intervenientes no programa se expressassem de forma livre e espontânea relativamente ao programa, foi deixado um espaço para apresentação de sugestões, as quais procurámos sistematizar no Quadro 59.

Quadro 59: Avaliação retrospectiva - sugestões apresentadas pelos estudantes para aperfeiçoar o PPCPPEI

Sugestões	Frequência	%
Não responde	10	52.8
Sessão de esclarecimento sobre o conceito de competência(s)	1	5.2
Mais sessões, para trabalhar outras competências	1	5.2
Mais tempo para cada sessão	1	5.2
Repetir o programa com os mesmos sujeitos	1	5.2
Realizar o programa no início do ano lectivo	1	5.2
Realizar o programa no 2.º ano e no 4.º ano para avaliar diferenças	1	5.2
Realizar o programa antes do 4.º ano	2	10.8
Duração mais longa do programa (pelo menos durante 6 meses)	1	5.2
Total	19	100

Como sugestões a uma nova implementação do PPCPPEI, temos: duas (2) propostas de realização do mesmo, antes do 4.º ano do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância e uma (1) proposta para cada uma das seguintes ideias: sessão de esclarecimento sobre o conceito de competência(s); mais sessões (para trabalhar outras competências); mais tempo para cada sessão; a repetição do programa com os mesmo sujeitos; a realização do programa no início do ano lectivo; a realização do programa com alunos do 2.º e 4.º anos do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância para comparar os grupos; aumento da duração do programa.

Estas sugestões abrem novas perspectivas de investigação e reforçam o que significou o PPCPPEI para este grupo de estudantes.

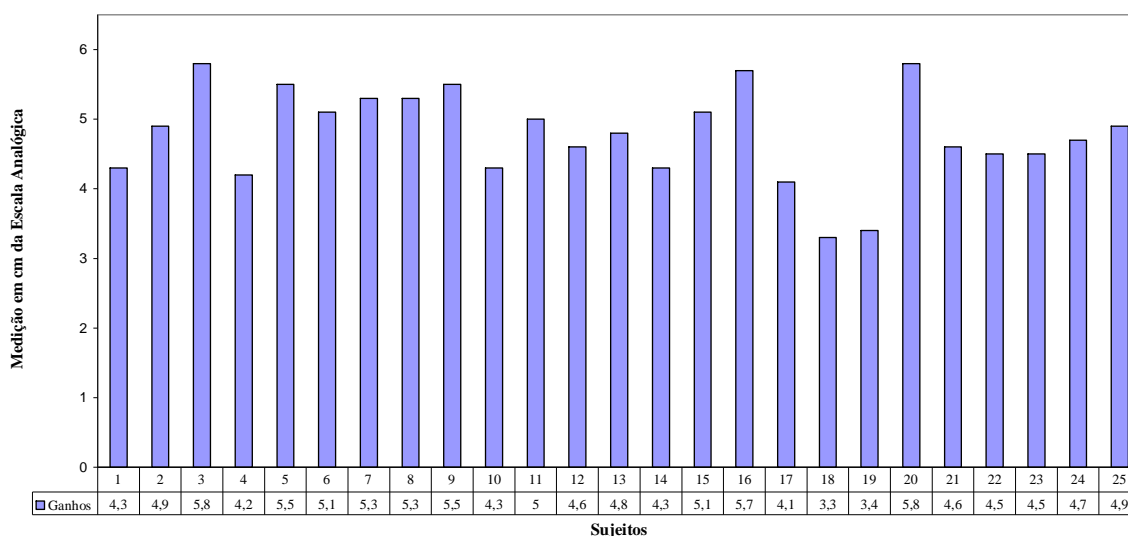
Concomitantemente, os estudantes foram solicitados a responder à *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais* (EAACPP). Os resultados obtidos através deste instrumento de recolha de dados são apresentados a seguir.

10.6.2. Avaliação de competências pessoais e profissionais

Os dados recolhidos através da *Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais* (EAACPP) permitem-nos fazer uma leitura da percepção dos participantes que responderam a este instrumento relativamente ao seu processo de desenvolvimento resultante do PPCPEI, bem como analisar os ganhos ocorridos com o Programa nas diferentes competências trabalhadas.

Os dados do Gráfico 2 revelam valores descritivos médios que traduzem percepções individuais dos 25 respondentes a este instrumento de recolha de dados.

Gráfico 2: Dados relativos ao processo de desenvolvimento resultante do PPCPEI



No que diz respeito ao processo de desenvolvimento resultante do PPCPEI, a análise dos dados presentes no Gráfico 2 leva-nos a afirmar que os sujeitos percebem a sua participação neste programa de intervenção como promotora do seu desenvolvimento.

Os valores referenciados oscilam entre os 3,3 cm e os 5,8 cm, o que remete para um índice de desenvolvimento superior à média.

De referir que apenas dois sujeitos apresentam valores entre 3,3 e 3,4 cm, oscilando a maior parte dos valores entre 4,3 e 5,5 cm, sendo a média global de 4,78 cm.

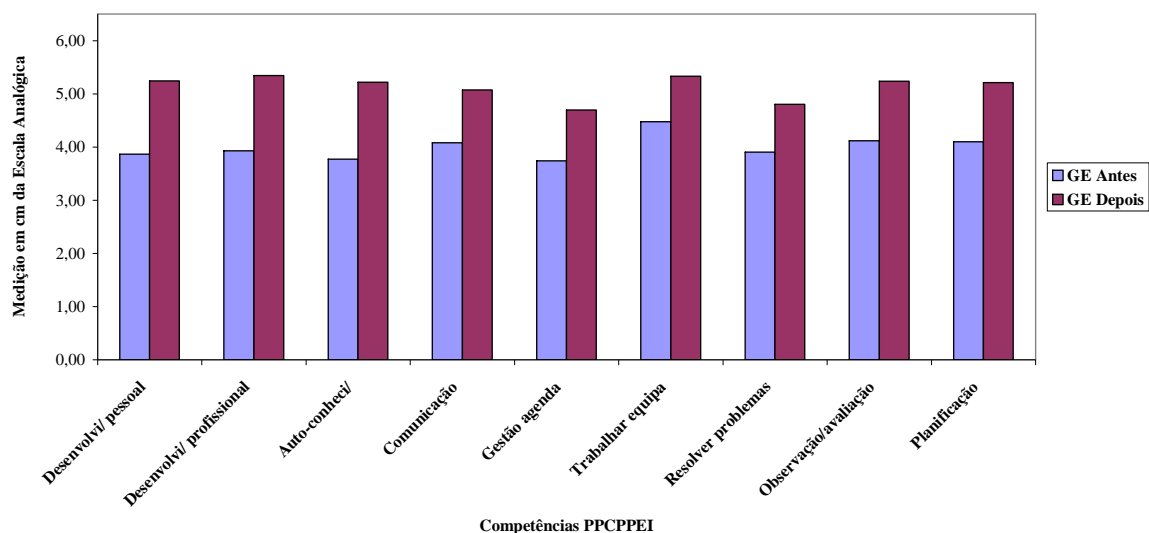
Para além dos dados previamente apresentados, este resultado **vem confirmar também a hipótese 1 assim formulada: a frequência do programa de intervenção Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI) permite o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior**, permitindo confirmar a ideia de que programas de intervenção fomentam a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos (Danish *et al.*, 1992ab; Matos, 1997; Dias & Pereira, 2006; Larrauri, 2006; Jardim, 2007).

Os dados de auto-avaliação de competências pessoais e profissionais, de competências de auto-conhecimento, comunicação, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação e planificação antes e depois da aplicação do PPCPPEI revelam que houve ganhos em termos de desenvolvimento destas competências com a participação neste programa, conforme dados da estatística descritiva (Quadro 60) e Gráfico 3.

Quadro 60: Dados da estatística descritiva relativos à avaliação de competências pessoais e profissionais

Competências	Antes PPCPPEI		Depois PPCPPEI	
	M	DP	M	DP
Desenvolvimento pessoal	3.86	.941	5.24	.590
Desenvolvimento profissional	3.92	.897	5.34	.655
Desenvolvimento do <i>self</i>	3.77	.893	5.22	.689
Comunicação interpessoal	4.08	1.168	5.08	.961
Gestão da agenda pessoal	3.74	1.096	4.70	1.054
Trabalho em equipa	4.47	1.149	5.32	.708
Resolução de problemas	3.90	1.158	4.80	.790
Observação/avaliação/	4.11	.9711	5.23	.748
Planificação	4.09	1.131	5.21	.735

Gráfico 3: Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais



Dos dados analisados no Quadro 60 e no Gráfico 3 realçamos os seguintes acréscimos em termos de média da competência-global no que concerne à comparação entre os valores apresentados relativamente ao antes e ao após a aplicação do programa de intervenção:

- desenvolvimento pessoal (antes=3,86; após=5,24, acréscimo de 1,38);
- desenvolvimento profissional (antes=3,92; após=5,34, acréscimo de 1,42);
- auto-conhecimento (antes=3,77; após=5,22, acréscimo de 1,45);
- comunicação (antes=4,08; após=5,08, acréscimo de 1);
- gestão da agenda pessoal (antes=3,74; após=4,70, acréscimo de 0,96);
- trabalho em equipa (antes=4,48; após=5,33, acréscimo de 0,85);
- resolução de problemas (antes=3,90; após=4,80, acréscimo de 0,9);
- observação/avaliação (antes=4,12; após=5,24, acréscimo de 1,12) e
- planificação (antes=4,10; após=5,21, acréscimo de 1,10).

No sentido de verificar se estas diferenças tinham relevância estatística, realizámos o teste não paramétrico de *Wilcoxon*. Os dados da estatística inferencial apresentam-se no Quadro 61.

Quadro 61: Dados da estatística inferencial relativos ao teste de Wilcoxon no que respeita à EAACPP

Itens	Z	p
Desenvolvimento pessoal	-4.377*	.000
Desenvolvimento profissional	-4.376*	.000
Auto-conhecimento	-4.376*	.000
Comunicação	- 4.019*	.000
Gestão da Agenda Pessoal	-4.231*	.000
Trabalho em equipa	- 4.2928*	.000
Resolução de problemas	- 4.201*	.000
Observação/avaliação	- 4.285*	.000
Planificação	-4.201*	.000

* baseado em *ranks* negativos

Estes resultados permitem-nos concluir que este programa de intervenção promoveu, efectivamente, competências pessoais e profissionais. Os dados revelam que o PPCPPEI produz efeitos no desenvolvimento de todas as competências que se propõe promover, efeitos mais notórios no que diz respeito ao auto-conhecimento e menos notórios no que se refere ao trabalho em equipa.

Também é de referir que, em termos absolutos, as três competências que antes do PPCPPEI tinham um *score* mais elevado eram: trabalho em equipa (4.48), observação/avaliação (4.12) e planificação (4.10). Por sua vez, no final do programa, as três competências com *scores* mais elevados passaram a ser: trabalho em equipa (5.33), observação/avaliação (5.24) e auto-conhecimento (5.22).

Em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, os *scores* atingiram os 5.24 e 5.34, respectivamente, após a intervenção.

Estes dados reforçam os dados previamente apresentados relativos ao papel do PPCPPEI na promoção das competências propostas.

Em síntese, as informações recolhidas através de diversos instrumentos permitem concluir que o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) promoveu o bem-estar e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos sujeitos da amostra. O PPCPPEI contribui de forma positiva para a construção da autonomia, independência e *profissionalidade* dos

participantes. O PPCPPEI concedeu oportunidade para (re)pensar sobre si mesmo a partir da interacção em contexto, incrementando a competência reflexiva dos estudantes sobre os seus diferentes papéis (Almeida & Ferreira, 1999; Formosinho, 2002; Cardona, 2006; Rosário *et al.*, 2007).

Encontrando-se numa fase de desenvolvimento de competências, de integração de emoções, de construção da identidade, de novas responsabilidades e relações interpessoais, de procura de um sentido de vida, os estudantes do Ensino Superior beneficiaram com o seu envolvimento neste programa. Estes dados parecem revelar que programas de intervenção com uma componente reflexiva se constituem como instrumentos importantes para os estudantes do Ensino Superior (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Rosário *et al.*, 2006, 2007).

A intervenção no PPCPPEI teve também impacto nas observadoras externas e ainda, apesar de indirectamente, nos amigos, família, colegas dos participantes. Cada sessão e o programa no seu todo, levou os participantes a partilhar experiências vividas e conhecimentos adquiridos.

O formato das discussões em grupo para promover a reflexão metacognitiva e as competências abordadas terão contribuído para os resultados encontrados. A metodologia do PPCPPEI terá permitido aos participantes reflectirem sobre as tarefas propostas e realizadas, sobre os sucessos alcançados e as dificuldades sentidas. Terá incentivado a procura de estratégias de resolução de problemas, a interacção constante entre todos os intervenientes e terá fomentado o sentido da responsabilidade, a autonomia e a auto-avaliação (Barreira, 2001).

10.7. Conclusão da aplicação e avaliação do PPCPPEI

No processo de implementação e avaliação da eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) fizemos o enquadramento do *Estudo 5*, apresentámos a metodologia utilizada, a amostra, os resultados e respectiva discussão e avaliámos a eficácia do PPCPPEI através de um estudo *quasi-experimental*.

Procurámos sistematizar os dados da avaliação inicial, contínua, final e retrospectiva, preocupando-nos com a existência de procedimentos que avaliassem a eficácia do PPCPPEI a nível dos resultados, do processo e do *follow-up* (Moreira & Melo, 2005).

Fazendo uma leitura dos dados recolhidos, a avaliação global deste programa de intervenção feita pelos participantes é positiva, ressaltando-se, por um lado, o seu carácter informal e, por outro lado, a possibilidade de interacção entre pares.

Da análise dos resultados apresentados, destacamos o interesse de programas de promoção de competências no Ensino Superior. A utilidade do programa para o desenvolvimento pessoal e profissional foi indicada como um dos aspectos mais relevantes pelos participantes.

Os estudantes do Ensino Superior que fizeram parte do grupo experimental envolveram-se nas propostas do programa, identificaram competências e, em particular, reconheceram que é possível desenvolver competências através do exercício e da utilização de determinadas estratégias de facilitação. Desenvolveram competências de pensar e de pensar sobre o pensar, numa valorização constante da interacção social, competências preconizadas em programas de promoção cognitiva (por exemplo, o *Programa de Promoção Cognitiva* de Almeida & Morais, 1997), de promoção de competências sociais (por exemplo, o *Programa de Promoção de Competências Sociais* de Matos, 1997) ou de promoção de competências de vida (por exemplo, o *Programa GOAL* de Danish *et al.*, 1992ab ou o *Programa para Mejorar el Sentido del Humor* de Larrauri, 2006).

Os estudantes melhoraram a capacidade para trabalhar em equipa, a observação/avaliação, conheceram-se e tiveram a oportunidade de comunicar, de discutir

estratégias de resolução de problemas, de reflectir sobre a sua agenda pessoal e sobre o processo de planificação.

O programa de intervenção por nós construído e designado *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI), facilita e promove o desenvolvimento dos sujeitos. Centra-se nas necessidades de um grupo, estrutura-se com base em objectivos ao longo de um *continuum* temporal, possibilita uma avaliação do que foi realizado, solicita a participação activa dos intervenientes, optimiza os recursos humanos e materiais disponíveis e operacionaliza actividades significativas para os participantes (Matos, 1997, 1998; Jardim & Pereira, 2006).

A leitura dos resultados globais e finais leva-nos a confirmar as hipóteses previamente colocadas:

- A frequência do programa de intervenção *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) promove o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior (H1);
- Os estudantes submetidos ao programa de intervenção *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (GE) melhoram de modo estatisticamente significativo, a sua sintomatologia depressiva quando comparados com os estudantes do grupo controlo (H2);
- Os estudantes submetidos ao programa de intervenção *Programa de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (GE) melhoram de modo estatisticamente significativo, as competências trabalhadas quando comparados com os estudantes do grupo controlo (H3).

Capítulo 11: Conclusão integrativa

Neste momento de reflexão global e final, importa sistematizar os contributos mais relevantes desta complexa investigação sobre competências no Ensino Superior. A dissertação **Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior**, estruturada em onze capítulos oferece algumas reflexões acerca do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior e da construção da *profissionalidade* docente com o objectivo de investigar sobre competências pessoais e profissionais e sobre programas de promoção de competências.

Depois de uma apresentação geral da metodologia do trabalho, são apresentados Estudos já realizados que esclarecem questões relativas à nossa investigação tais como:

- que competências são necessárias a um profissional de Educação de Infância?
- as competências pessoais e profissionais podem ser promovidas através de um programa?

Desenvolvemos um projecto de investigação em sobreposição temporal com o projecto de formação dos estudantes do Ensino Superior. Procurámos que as intencionalidades formativas e investigativas fossem concomitantes, uma retro alimentando a outra de forma sistemática e significativa para os participantes. Optámos assim por um modelo de investigação *com e para* as pessoas, conjugando o paradigma qualitativo e quantitativo.

11.1. Principais conclusões

Consideramos que a investigação que constitui o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) atingiu de forma gratificante os seus objectivos.

Identificámos, através de entrevistas e de análise de registos documentais (publicações oficiais e documentos pessoais), um conjunto de oito competências pessoais e profissionais em Educação de Infância:

- (1) auto-conhecimento/auto-conceito/auto-estima;
- (2) comunicação interpessoal;
- (3) gestão da agenda pessoal;
- (4) trabalho em equipa;
- (5) resolução de problemas;
- (6) observação/avaliação;
- (7) planificação e
- (8) reflexão.

Construímos e validámos um instrumento de medida destas competências identificadas. Os dados da sua fidelidade e dimensionalidade revelam a adequabilidade do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI).

A escala demonstrou ser um instrumento adequado para conhecer competências pessoais e profissionais. O valor de *alpha* (.82) revelou-se favorável à avaliação da consistência interna do instrumento.

O estudo da dimensionalidade foi realizado através da análise factorial, mais precisamente da análise das componentes principais na qual foram identificados 8 Factores (planificação da acção educativa; interacção com colegas da profissão; gestão da agenda pessoal; gestão do grupo de crianças na sala de actividades; relações interpessoais; auto-conhecimento; suporte social de pares e observação/avaliação do grupo de crianças).

O *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCPPEI) foi muito importante para a comparação de respostas e leitura de dados entre estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância.

Da análise destes dados, realçamos o facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas de relevo entre os grupos em estudo (estudantes do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação; do Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação; da Universidade de Aveiro e profissionais de Educação de Infância) no que diz respeito à *percepção de aquisição de competências*.

Os dados das entrevistas realizadas, a análise documental, a construção, validação e leitura dos resultados do QCPPEI e do BDI-II constituíram um ponto de partida para a percepção de saúde e bem-estar académico e para a percepção de aquisição de competências no Ensino Superior, elementos essenciais para a conceptualização do PPCPPEI por nós construído e também por nós implementado a estudantes do Ensino Superior.

Aplicámos junto de estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância sem quaisquer sintomatologia depressiva o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI).

Houve a preocupação em fundamentar o PPCPPEI numa perspectiva desenvolvimentista e sócio-construtivista da aprendizagem auto-regulada. Construímos um programa alicerçado na dinâmica de grupos, em estratégias cognitivo-comportamentais que fomentem a participação activa de todos os intervenientes.

Ao longo do processo de implementação, procurámos promover a consciência pessoal de aptidões/capacidades, a auto-regulação comportamental, o *empowerment*, a reflexão. Fomentámos dinâmicas de grupo que gerassem discussão, questionamento, incentivando os estudantes a desenvolver a argumentação, a explicitação de raciocínio(s) entre e para pares, a escuta activa de distintos pontos de vista não só em relação a situações diferentes, mas mesmo em relação à mesma situação.

Subjacente ao programa, salientámos valores éticos como a cooperação, o respeito, a justiça ou a honestidade.

Salientámos a importância da reflexão sobre as competências transversais e específicas e sobre o papel do formador/investigador. Considerámos fulcral para a implementação do programa a disponibilidade de muitos intervenientes (formador, estudantes participantes, observadores externos) para o sucesso da promoção de competências.

O formador, além de levantar e organizar dados através de entrevistas, análise documental ou questionários, teve que elaborar um guia do programa e das respectivas sessões (ver anexo 6 e 7), apresentar, implementar e avaliar o programa cujos resultados são o vértice da sua investigação.

Os resultados da avaliação da eficácia do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) revelaram-se muito satisfatórios.

Foram estatisticamente significativas as diferenças entre os dois grupos em estudo, grupo experimental (com aplicação do programa) e grupo controlo (sem aplicação do programa). Estas diferenças mostraram-se significativas não só ao nível da saúde mental mas também ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

A pertinência do programa em termos de promoção de competências e de bem-estar para os participantes no PPCPPEI foi confirmada pelos dados da avaliação contínua e da avaliação retrospectiva (*follow-up*). Os participantes comprovam a utilidade do PPCPPEI na construção da sua autonomia, da sua independência e da sua *profissionalidade*, variáveis que têm sido defendidas por Almeida & Ferreira (1999), Formosinho (2002) e Cardona (2006).

Os intervenientes perceberam o quanto foi importante para eles participar no programa não só a nível individual mas também de grupo com implicações a nível académico e sobretudo a nível pessoal. A possibilidade de *estar com*, de partilhar, de reflectir com os pares foi um dos aspectos mais referenciado ao longo dos dois meses de implementação do programa.

O PPCPPEI contribuiu, pois, para o bem-estar e qualidade de vida do(s) estudante(s). Forneceu ferramentas necessárias aos estudantes para que possam ter sucesso no meio em que estão inseridos. Aumentou a motivação para a profissão através do ensino de estratégias que visam tornar as suas expectativas de competência mais realistas e reduziu o sentimento de fracasso.

Podemos, pois, concluir que o programa PPCPPEI proporcionou o desenvolvimento e aprendizagem de competências pessoais e profissionais. Num dado contexto interpessoal, os estudantes intervenientes expressaram sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, direitos, de um modo adequado às situações, respeitando as condutas uns dos outros. Estas competências aprendidas permitiram o desenvolvimento pessoal e social

dos estudantes e confirmaram a possibilidade de aprendizagem de competências através de programas elaborados com esse propósito, como já fora defendido por Weissberg *et al.*, 1989, Santos, 1999, Matos, 1998, Jardim, 2007 ou Rosário *et al.*, 2007.

Finalmente, e em síntese, consideramos que este Estudo se apresenta como um contributo científico inovador na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento. Consideramos também pertinente dar continuidade à investigação neste domínio para revalidar os resultados obtidos e aperfeiçoar o instrumento de avaliação construído e utilizado.

11.2. Limitações da investigação

Alcançando os objectivos propostos e sendo os resultados da investigação muito animadores, numa reflexão final equacionamos algumas questões:

- O facto do formador e investigador ser também docente dos sujeitos do grupo experimental e se ter dedicado à pesquisa com grande entusiasmo, não terá influenciado os resultados?
- O facto dos sujeitos de investigação serem estudantes do sexo feminino não terá influenciado a sua adesão, entrega, entusiasmo e influído os resultados?

A natureza exploratória da investigação, para a qual tivemos de construir um instrumento de avaliação e um programa de intervenção, não nos permitiu comparar dados com outros estudos seja a nível nacional ou internacional.

Pensamos que estas limitações, inerentes ao processo investigativo seleccionado, levaram o investigador a ser o mais rigoroso possível de forma a minimizá-las.

Consideramos ter realizado um Estudo profícuo no âmbito da Psicologia e na área da formação psicológica dos futuros educadores de infância, apesar das limitações associadas ao risco de trabalhar com o comportamento humano.

11.3. Implicações práticas

As Instituições do Ensino Superior, fomentando o ensino e aprendizagem, activam o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Esta activação implica mobilização de saberes, metas concretas a atingir, estratégias adequadas, conhecimentos específicos, recursos materiais e humanos e contextos favoráveis. Pressupõe disponibilidade, abertura dos sujeitos para aprender a pensar.

Consideramos que a aprendizagem de competências, através da aplicação de programas de promoção de competências na Escola e/ou noutros ambientes significativos, contribui para que o sujeito estabeleça relações positivas com os outros e para o desenvolvimento de sentimentos de valorização pessoal (auto-estima) e de aceitação individual.

Os programas de promoção de competências intervêm de forma a desenvolver capacidades cognitivas, afectivas e comportamentais nos sujeitos, capacidades que são importantes para lidar com tarefas de ordem social e para a construção de um auto-conceito positivo.

A promoção de competências é uma forma de promover o *empowerment* dos indivíduos e de estes desenvolverem recursos que lhes permitam lidar com os seus problemas pessoais e sociais. Ao ser capaz de se conhecer, de comunicar com os outros, de gerir o seu tempo, de trabalhar em equipa, de resolver problemas, de observar/avaliar e planificar situações, de reflectir sobre si, sobre os outros e sobre o que se passa à sua volta, o indivíduo estará mais apto para responder às exigências do seu quotidiano.

O *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI) propõe-se contribuir para o bem-estar pessoal e fomentar a qualidade de vida dos estudantes do Ensino Superior, aliando uma boa gestão da informação às diversas dimensões cognitivas, sociais e afectivas que fazem parte do desenvolvimento.

Ao promover a reflexão e prática de processos cognitivos, motivacionais e sociais, este programa de intervenção promove a reflexão intra e interpessoal sobre experiências vividas. Fomenta a curiosidade, o compromisso, o respeito por opiniões diferentes, a prevalência da veracidade individual sobre o essencial na vida. Possibilita o bem-estar, o

prazer de aprender com os outros, numa alusão à importância da co-construção de conhecimentos através do conflito sócio-cognitivo.

Através das propostas do programa, o estudante desenvolve competências, sente-se bem consigo mesmo, transfere aprendizagens, fortalece o seu *self*, desenvolve a sua auto-confiança e promove a sua saúde.

Com o programa de intervenção proposto, apostámos na partilha entre investigador/formador e participantes. Fomentámos a troca informal dentro de um processo formal, procurámos encontrar novas formas de pensar sobre nós e sobre os outros. Procurámos constituir momentos privilegiados de aprendizagens mútuas. Este esforço colaborativo que envolveu participantes e investigador/formador, este trabalho de equipa, exigiu que desenvolvêssemos estratégias para mobilizar recursos existentes nos participantes, que providenciássemos actividades para atingir os objectivos do programa, que fortalecêssemos os participantes, que os envolvêssemos em todos os momentos do programa.

Organizado de uma forma simples, atractiva, coerente, possível de levar os indivíduos a aperfeiçoar as suas competências, o PPCPPEI seguiu um modelo eclético e global, tendo os seus pilares nas teorias desenvolvimentistas, cognitivistas, comportamentalistas e humanistas.

Esta investigação é um contributo para o aprofundamento teórico do conceito de competência e para a reflexão sobre a intervenção psico-pedagógica em contexto de formação em Educação. Foi nossa intenção apostar na investigação como pilar do ensino, o que vem ao encontro do que já foi preconizado na Conferência de Bergen (Maio 2005) para o Espaço Europeu do Ensino Superior.

Procurou-se ir ao encontro das características do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, incentivar o compromisso no relativismo, a construção de competências, a integração de emoções, a autonomia, o desenvolvimento de relações interpessoais, a identidade, um sentido de vida e a integridade. Apostou-se na integração e mobilização de diferentes saberes (especificamente dos saberes da Psicologia), na aplicação do saber em acção e em contexto, na autonomia e adequação na resolução das situações, valorizando-se

os modelos teóricos cognitivo-comportamentais pelos seus contributos para a promoção do bem estar.

Tornar efectivo este programa de intervenção exigiu ir vencendo obstáculos, ir descobrindo novos e diferentes caminhos, desenvolver a capacidade de adaptação a novas realidades, de aprendizagem de conceitos e de formas de agir em contexto.

As dificuldades e os reduzidos estudos ao nível da realização de investigação através de programas, a preparação e disponibilidade dos executores dos programas, a assessoria e supervisão dos mesmos por parte de especialistas e dos serviços educativos e de saúde, a disponibilização de recursos humanos e materiais para tornar efectivo o programa são outros obstáculos à implementação de programas de intervenção no Ensino Superior, já apresentados por Jardim & Pereira (2006).

A Escola promove a capacidade de inovação e adaptação, a análise das práticas, a integração de saberes. Acciona uma estrutura curricular que enfatiza a formação do estudante como cidadão e membro activo da sociedade. Fomenta o aprender aprendendo, o aprender reflectindo, o aprender fazendo.

Deste modo, os resultados desta investigação permitem-nos:

- Evidenciar a necessidade de integrar no currículo do Ensino Superior temáticas como as propostas no *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI);
- Demonstrar a importância de uma relação pedagógica interactiva entre formandos e formador ao nível das práticas pedagógicas;
- Testemunhar a importância da interacção entre pares na construção de competências;
- Mostrar a necessidade da participação activa dos intervenientes na promoção do seu próprio desenvolvimento;
- Comprovar a avaliação (auto e hetero) como um pilar formativo no âmbito da promoção de competências;
- Reforçar a intervenção psicológica no Ensino Superior numa vertente preventiva.

11.4. Sugestões para investigações futuras

Após uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre a pertinência do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI), novos campos de pesquisa se vislumbram:

- Aprofundamento e construção de uma matriz teórica solidamente fundamentada que defina competências pessoais e profissionais em Educação de Infância;
- Elaboração de estudos-piloto de carácter experimental nomeadamente ao nível da comparação de grupos diferenciados com base em características pessoais e institucionais;
- Continuação do estudo do *Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (QCCPEI) no sentido do alargamento da amostra, de introdução e validação de novos itens para que cada uma das dimensões avaliadas possa ser mais consistente;
- Elaboração de outros estudos *quasi-experimentais* com outros públicos-alvo e com outros formadores nos quais sejam utilizadas e aperfeiçoadas as propostas do *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância* (PPCPPEI).

Terminada a investigação de grande complexidade e de difícil realização devido à sua extensão e ao papel de investigador e formador, consideramos ter sido extremamente gratificante poder contribuir de forma inovadora para a reflexão sobre competências específicas em Educação de Infância, para a promoção do desenvolvimento do estudante enquanto pessoa nas suas dimensões afectiva, cognitiva e social e para a compreensão da abrangência do profissional em Educação de Infância.

Pensamos que o desafio constante na prossecução de um modelo de promoção de competências assenta não nos défices do ser humano, mas no potencial de realização do sujeito (*empowerment*). Esta procura de processos em movimento, de autonomia cognitiva, afectiva e social é um caminho que acreditamos ser possível com os outros, em equipa.

Enquanto investigadores, este estudo permitiu-nos actualizar conhecimentos e realizar novas aprendizagens. Aprender, confiar nas pessoas, estabelecer relações de parceria, trabalhar com prazer, surpreender e ser surpreendido, planejar, programar, mudar

com a própria mudança, ser prudente e correr riscos, revelou-se uma mais valia em termos pessoais e profissionais. Estamos cientes de que iniciámos mais um processo que se perspectiva desafiante e construtivo.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (1989). *Seis reflexões sobre o perfil de professor como agente de desenvolvimento humano*. Lição inaugural proferida na abertura solene das aulas da Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1.º ciclo nas universidades. *Revista do GEDEI* (4), 5-17.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behaviour. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.). *Action control: from cognition to behavior*. Berlin, Germany: Springer-Verlag. 11-40.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Almeida, L. (2005). Programas de treino cognitivo: ajudar os alunos a aprender e a pensar. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Edições Relógio D'Água, 288-309.
- Almeida, L. (1998). Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: o programa promoção cognitiva. *Revista Inovação*. Vol. 11 (2), 37 – 47.
- Almeida, L. (1997). Programas para ensinar a estudar e a pensar: contribuições para a aprendizagem dos alunos. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*. I, 2.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L. & Morais, F. (1997). *Programa Promoção Cognitiva*. Barcelos: Didálvi.

- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências académicas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alonso, L. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?*. Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 29-42.
- Amaral, A., Ferreira, J., Machado, M. & Santiago, R. (2006). *Modelos de governação e gestão dos Institutos Politécnicos portugueses no contexto europeu*. POLITÉCNICA: Associação dos Institutos do Centro.
- Ambrósio, S. (2002). O processo de conquista de autonomia na criança e as práticas educativas em educação pré-escolar. *Revista do GEDEI* (5), 144-157.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical yeares revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova Iorque: Grune Stratton.
- Balanguer, I. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Albatros-Educación.
- Baptista, M. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreira, C. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 3, 3-33.
- Beaufils, A. (2006). Um painel de bordo para a avaliação da formação. In J. Tavares *et al.* (Org.), *Ativação do desenvolvimento psicológico. Actas do Simpósio Internacional*. Universidade de Aveiro, 97-104.
- Bennett, P. & Murphy, S. (1999). *Psicologia e promoção da saúde*. Climepsi Editores.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portfólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brandes, D. & Philips, H. (1977). *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Moraes Editores.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2.ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia do exercício e da saúde*. Lisboa: Visão & Contextos.
- Calmeiro, L. & Matos, M. (2000). A promoção da actividade física na escola: implementação e avaliação do programa de gestão pessoal. *Educação & Comunicação* (3), 7-26.
- Cardona, M. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Edições Cosmos.
- Cardona, M. (2005). Novas questões que se colocam à formação dos educadores de infância desde o início de século. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardona, M. (2002a). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista do GEDEI* (5), 43-61.

- Cardona, M. (2002b). Educação Pré-Escolar. A primeira etapa da educação básica. In Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar. Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar. Intervir para Mudar. *Cadernos da FENPROF*, n.º 38, 12-16.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, n.º 147.
- Casado, J. & Herrera, R. (2000). *Livro de prácticas de psicología del desarrollo*. Madrid: Grupo Editorial Universitario (18), 10 – 49.
- Ceitel, M. (Org.) (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Clark, D. & McManus, F. (2002). Information processing in social phobia. *Biological Psychiatry*, 51, 101-108.
- Coelho, A., Rodrigues, F., Baptista, M. & Vale, V. (2005). A iniciação à prática profissional dos educadores de infância: aplicação ou construção de saberes?. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación* (27), 87-101.
- Contreras, J. (1999). *Como trabalhar em grupo. Introdução à dinâmica de grupos*. São Paulo: Paulus Editora.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qual. Sociol.*, Vol. 13, n.º 1, 3-21.
- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, Vol. XII (2), 95-106.

- Cró, L. (2006). O modelo ADP na formação de professores/sucesso dos alunos. In J. Tavares *et al.* (Orgs.). *Actas do Simpósio Internacional Ativação do Desenvolvimento Psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 34-42.
- Cró, L. (2001). *Ativação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cró, L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing* (4.^a ed.). New York: Harper & Row.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cruz, J., Dias, C., Gomes, A R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M. & Alves, A (1998a). *Lutar por objectivos: manual do formador*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J., Dias, C., Gomes, R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M. & Alves, A. (1998b). *Lutar por objectivos: Manual do estudante*. Braga: Universidade do Minho.
- Cutrona, C., Russell, D., Rose, J. (1986). Social support and adaptation to stress by the elderly. *Psychology and Aging*, 1, 47-54.
- Cutrona, C. & Russell, D. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. In W. H. Jones e D. Perlman (Eds.). *Advances in personal relationships* (Vol. 1, 37-67). Greenwich, CT: Jai Press.
- Damião, M. (1992). Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXVI, n.º1.
- Danish, S. (1997). Going for the goal: a life skills program for adolescents. In G. Albee e T. Gullotta (Eds.). *Primary Prevention Works*. Vol. 6. London: Sage Publications, Inc., 291 – 312.
- Danish, S. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Human Psychologist*. Vol. 24, 365 – 381.
- Danish, S., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Meyer, A., Owens, S. & Kendall, K. (1992a). *Going for the goal leader manual*. Department of Psychology: Virginia Commonwealth University.

- Danish, S., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Meyer, A., Owens, S. & Kendall, K. (1992b). *Going for the goal student activity manual*. Department of Psychology: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. & Nellen, V. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S., Nellen, V. & Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community – based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.). *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 205- 224.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (7.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Departamento de certificação (Coord. Técnica) (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994* (2.^a Ed.). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Dias, C., Cruz, J. & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), 157-170.
- Dias, I. (2006). Programa de promoção de competências pessoais e profissionais em educação de infância. In J. Tavares *et al.* (Org.). *Actas do Simpósio Internacional Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 384-390.
- Dias, I. (2003). *Programa – Going for the goal/”Lutar pelos objectivos” – um programa de competências de vida aplicado a crianças do 4.º ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Dias, I. & Pereira, A. (2006). Programa de competências pessoais e profissionais no ensino superior – avaliação retrospectiva. In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio & A. Calado (Orgs). *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (disponível em CD). Universidade de Évora: Departamento de Psicologia, Vol. XVII, 26-35.

- Dias, I. & Pereira, A. (2005). Promoção do desenvolvimento e aprendizagem no ensino superior. In Pereira & Motta (Eds.). In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Edições SASUC, 387-394.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Domingos, A. (2003). *Os professores e a participação das famílias na escola*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Erickson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Morton & Company.
- Faria, M. (2005). Desafios e trajetórias do apoio psico-pedagógico no ensino superior. In A. Pereira, E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Edições SASUC, 245-256.
- Ferreira, J., Medeiros, M. & Pinheiro, M. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXI, n.º 1,2 e 3, 139-164.
- Flores, M. (2005). Formação inicial de professores: discursos, práticas e possibilidades. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.), *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?*. Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 13-28.
- Fonseca, A. & Campos, I. (1990), Um inventário de percepção de si próprio para crianças e adolescentes: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV, 289-301.
- Fonseca, J. (2005). Formação e colaboração: caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?*. Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 215- 258.
- Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, n.º 1,2,3, 145-158.

- Formosinho, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Revista do GEDEI* (4), 19-35.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D. & Lino, D.(2003). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Freeman, J. (1992). *Quality basic education: the development of competence*. Unesco: International Bureau of Education, 115-153.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fritzen, S. (1997). *Exercícios práticos de dinâmica de grupos*. Vol. I. 25.^a Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fritzen, S. (1998). *Exercícios práticos de dinâmica de grupos*. Vol. II. 26.^a Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Garcia, A., Bravo, R., Albero, J., Cuello, R. & Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación Y Ciencia: Dirección General de Universidades.
- Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html (28/02/2002).
- Godin, G. (1994). Social cognitive models. In R. Dishman (Ed.). *Advances in exercise adherence*. Human Kinetics: Champaign.
- Goldman, L. (1971). *Using tests in counselling*. Santa Mónica: Goodyear Pubs.
- Gomes, A. (2006). *Sono, sucesso académico e bem-estar em estudantes universitários*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- Gonçalves, O. (1990). *Terapia comportamental – modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Publicación Universidad de Deusto Y Universidad de Groningen.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guerra, M. & Lima, L. (Coord.) (2005). *Intervenção psicológica em grupos em contexto de saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Guimarães, F. (2002). Escalas analógicas visuais na avaliação de estados subjectivos. In <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r255/con255c.htm> (23 de Março de 2005).
- Hamers, J. & Overtoom, M. (1998). Programas europeus de ensinar a pensar: tendências e avaliação. *Revista Inovação*. Vol. 11 (2), 9 – 27.
- Hannoun, H. (1980). *A attitude não directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Havighurst, R. (1973). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company.
- Hernández, P. & Hernández, M. (2001). *PIELE – Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional*. CEGOC-TEA.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1992a). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, 31-61, Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992b). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M.G. Fullan. *Understanding Teacher Development*. New York: Cassel, 122-142.
- Huberman, M., Grounauner, M., Huguenin, M., Betrix, D., Marti, J., Pini, G. & Schapira, A. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires (résumé d'une recherche démentielle)*. Genève: Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation.
- Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005a). Activação do Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior com o Programa de Desenvolvimento de Competências (PDCIIP). *Sobredotação* (6), pp. 255-265.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005b). Programa de desenvolvimento de competências (PDCIIP) promotoras de sucesso académico. In d@es-docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm

- Jardim, J. & Pereira, A. (2005c). Sucesso na vida académica: um programa de desenvolvimento de competências com estudantes nas residências. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e Intervenção*. Edições SASUC, 415-424.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2004a). *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências – PDCIIP*. Coimbra: GAP-SAS Universidade de Coimbra.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2004b). *Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP) – Guia do Programa*. GAP-SASUC. Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços da Universidade de Coimbra (material policopiado).
- Jesus, S. (Coord.) (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S., Campos, P., Alaiz, V. & Alves, J. M. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: CRIAPASA.
- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 27, 16-19.
- Kowalski, I. (2005). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor. Porque la vida com buen humor merece la pena!* Madrid: Psicologia Pirâmide.
- Le Boterf, G. (2004). *Construir competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

- Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. In C. Alexander & Langer (Eds.). *Higher stages of human development*. Oxford: Oxford University Press, 35-53.
- Libório, O., Abrantes, N., Miguéis, M., Azevedo, G. & Martins, A. (2005). O estágio da licenciatura em Educação de Infância na Universidade de Aveiro. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, M. (2004). *Posso participar? Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Porto: Edições Âmbar.
- Lima, M. & Seco, G. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV, 303-315.
- Lopes, A. (2005). Aspectos da questão educativa e curricular na formação inicial de professores do 1.º CEB. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Loureiro, M. (2000). Promoção da competência discursiva dos professores em início de carreira. *Revista Inovação*, 13 (2-3), 103-115.
- Loureiro, M. (2002). A escola como comunidade na prevenção da unicidade cultural. In M. Patrício (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora, 385-390.
- Lourenço, O. (1996). Acontece(u). *Revista Noesis*, 69.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, A. (2002). *Estudantes de psicologia e de Ciências da Educação – alguns dados e interrogações*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Matos, A. & Albuquerque, C. (2006). Estilo de vida, percepção de saúde e estado de saúde em estudantes universitários portugueses: influência da área da formação. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 6, N.º 3, 647-663.
- Matos, M. (Eds.) (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

- Matos, M. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Matos, M. (Coord.) (1997). *Programa de promoção de competências sociais: manual de utilização*. PPES: Ministério da Educação.
- Matos, M. (1993). *Perturbações do comportamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições. Dissertação de Doutoramento.
- Matos, M., Simões, C. & Carvalhosa, S. (Org.) (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Faculdade de Motricidade Humana / Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*. Vol. XII, n.º 1, 91- 101.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. 1ª Edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Marques, B. & Pinto, F. (2005). Gestão flexível do currículo e a perspectiva de continuidade entre ciclos. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?*. Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 291-301.
- Martinet, M., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Martins, S. & Campos, J. (2006). *Processos de transição do Ensino Secundário para o Superior: os alunos do Instituto Politécnico de Santarém*. POLITÉCNICA: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2000). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

- Melo, M. (2005). *A expressão dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Meuris, G. (1968). La fidelité des mesures en psychologie et en pédagogie. *Revue de Psychologie et des Sciences d'Éducation*, 3, 239-267.
- Ministério da Educação (Ed.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Moreira, P. (2002). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Moreira, P. & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – Do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?*. Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 265- 280.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Napoli, A. & Wortman, P. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, vol. 39, N.º 4, 419-437.
- Neill, A. (1971). *Liberdade sem medo (Summerhill)*. Rio de Janeiro: Editora Ibrasa.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2006). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais. Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nogueira, S (2000). *As relações recíprocas de amizade como factor de desenvolvimento sócio-cognitivo: a competência social em crianças do 4.º ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Nogueira, S. (2000). A educação informal e a andragogia: uma dialéctica essencial na educação de adultos. *Educare-Educare*, 7, 75-85.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, 11-30. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições CRIAPASA.

- OCES - Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2007). Sucesso Escolar no Ensino Superior. Diplomados em 2004-2005. http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/SUCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf
- Oliveira, F. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, n.º 1/2/3, 451-484.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar II*. Coimbra: Livraria Almedina, 127-147.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Revista do GEDEI* (4), 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes. Relato de uma investigação. *Revista do GEDEI* (2), 109- 124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Revista do GEDEI* (2), 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogias(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.) (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Otava: OMS.
- Pacheco, J. (2005). Ser professor: desafios da sociedade do conhecimento. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?* Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 259- 263.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How colleges affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1998). *How colleges affects students* (2.^a Ed.). San Francisco: Jossey Bass.

- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, E. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Parente, M. (2002). Avaliação na Educação Pré-Escolar. In Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar. Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar. Intervir para Mudar. *Cadernos da FENPROF*, n.º 38, 24- 27.
- Peralta, M. (2002). *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (1997). *Helping students cope: peer counseling in higher education*. Ph D Dissertation. Hull: University of Hull (U.K.).
- Pereira, A. & Francisco, C. (2004). Desenvolvimento pessoal: profissionalidade e docência no ano de estágio. In d@es – docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Pereira, A., Monteiro, S., Gomes, A. & Tavares, J. (2005a). Educação para a saúde e bem – estar: avaliação de um programa de intervenção no ensino superior. In d@es – docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Pereira, A., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Costa, A., Ferreira, J., Rodrigues, M. & Queiroz, A. (2005b). Preciso de alguém que me ouça. Intervenção de Peer Counselling/Support nas residências universitárias. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e Intervenção*. Coimbra: Edições SASUC, 187-194.
- Pereira, A., Vaz, L., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Medeiros, J., Lopes, P., Ferreira, J., Rodrigues, M. & Mendes, R. (2005c). Projecto Estilos de vida saudável versus insucesso escolar: sua etiologia, programas de acção e estratégias promotoras de qualidade. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Coimbra: Edições SASUC, 307-314.

- Pereira, M. (2005). O currículo por competências – a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação. *Revista do Movimento da Escola Moderna* (23), 5- 43.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N. & Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Rinehart & Winston.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petitpas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A. & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 24, 325-334.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia. Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Pinto, J. (1992). *Psicologia da aprendizagem. Concepções, teorias e processos*. IIEFP/Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros. Lisboa: Edições do Núcleo de Informação e Relações Públicas.

- Ponciano, E., Cardoso, I. & Pereira, A. (2005). Adaptação de uma versão experimental em língua portuguesa do Beck Depression Inventory – Second Edition (BDI-II) em estudantes do Ensino Superior. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional de Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior – Investigação e Intervenção*. Coimbra: Edições SASUC, 329-338.
- Portugal, G. (1994). Contextos facilitadores de desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDIne, 233-247.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- Portugal, G. (2001). Ser Educador de Infância: ideias para a construção do conhecimento pedagógico. In J. Tavares & I. Brzezinski (Org.). *Conhecimento profissional de professores – a praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Editora Plano, 153-185.
- Portugal, G. & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas de Educação de Infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, 1,2,3, 127-144.
- Rafael, M. (2005a). Abordagens comportamentais de aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Edições Relógio D'Água, 121-140.
- Rafael, M. (2005b). Contributos de Jérôme Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e ensino. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Edições Relógio D'Água, 166-182.
- Ramos, A., Daniel, A., Ramos, G., Cravo, I., Rigueiro, M., Rei, C. & Amado, J. (2006). *Relação entre o aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior*. POLITÉCNICA: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Raposo, N., Bidarra, M. & Festas, M. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reason, R., Terenzini, P. & Domingo, R. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, vol. 47, n.º 2, 149-165.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. V. N. Gaia: Gailivro.

- RESAPES – Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (2002). A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal. In http://resapes.fct.unl.pt/volume/volume_1.pdf.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. (1992). Ser professor... ou professor ser? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 15-19.
- Ribeiro, D. (2002). A formação prática dos educadores: um projecto em desenvolvimento. *Revista GEDEI* (4), 88-94.
- Ribeiro, J. (2006). Relação entre a Psicologia Positiva e as suas variáveis protectoras e a Qualidade de vida e Bem-estar como variáveis de resultado. In I. Leal (Coord.). *Perspectivas em Psicologia da Saúde*, 231-244. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro, J. (2001). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (1), 77-99.
- Rychen, D. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências - chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, M., Pereira, A., Barroso, T., Mendes, A. & Pinto, J. (2005a). Do projecto de desenvolvimento pessoal à construção do projecto profissional. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Edições SASUC, 403-414.
- Rodrigues, M., Melo, A., Pereira, A., Costa, A. & Pereira, A. (2005b). Aprender a estudar no ensino superior. Apresentação de um programa de métodos de estudo. In d@es – docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Rodrigues, M., Pereira, A. & Barroso, T. (2005). *Educação para a saúde. Formação Pedagógica de Educadores de Saúde*. FORMASAU, Formação & Saúde, Lda.
- Roldão, M. (Coord.) (2005a). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2005b). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio*

- Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2002a). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo – uma leitura de significados. *Revista do GEDEI* (4), 36- 41.
- Roldão, M. (2002b). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, Janeiro/Março, 59- 62
- Roldão, M. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, 21, 26-33.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 2, 237-249.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., Pienda, J., Solano, P., Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J., Núñez, J. C., Pienda, J., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na universidade: projecto “cartas do Gervásio ao seu umbigo”. *Psicologia e Educação*, IV (2), 57-69.
- Rosário, P., Núñez, J., Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade. Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sá-Chaves, I. (2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002b). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Revista do GEDEI* (4), 69- 79.
- Sacristán, J. (1993). Conciencia e acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernon (Coord.). *La formation permanente del profesorado en los países de la CEE*, 53-92. Barcelona: Editorial Horsori.
- Sancho, J. & Sánchez, J. (2006). *Aprender com autoperguntas. Programa de entrenamiento para alumnos de secundaria*. Madrid: Editorial CEPE.
- Santos, M. (1985). *Os aprendizes de pigmalião*. Lisboa: Rolim, 31-52.

- Santos, M. (1999). *A dança e o movimento criativo no desenvolvimento de algumas dimensões da competência social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Dissertação de Mestrado.
- Sarmiento, T, Marques, J., Ferreira, M., Alegria, A., Caetano, A., Frade, M., Sousa, A., Ribeiro, M., Coimbra, F. & Vilaça, I. (2002). A participação em projectos como modalidade de formação profissional. O projecto escola-pais: as nossas práticas. *Revista do GEDEI* (4), 105-110.
- Schultz, D. & Ellen, S. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Learning.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Seco, G. (1991), *O auto-conceito escolar em Educadoras de Infância: um estudo Transversal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Seco, G. (Coord.), Casimiro, M., Pereira, I., Dias, I. & Custódio, S. (2006a). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Colecção Ensino Superior e Ciência. POLITÉCNICA: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Seco, G. (Coord.), Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2006b). Estudo da validade do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do Ensino Superior Politécnico. In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio & A. Calado (Orgs). *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (disponível em CD). Universidade de Évora: Departamento de Psicologia, Vol. VI, 2-19.
- Seco, G. (Coord.), Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2006c). Estudo da validade do Questionário de Suporte Social - – versão reduzida (SSQ6): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do Ensino Superior Politécnico. In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio & A. Calado (Orgs). *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (disponível em CD). Universidade de Évora: Departamento de Psicologia, Vol. VI, 20-33.
- Sequeira, J. (2003). *Desenvolvimento pessoal*. Lisboa: Monitor.

- Serra, A. (1994). *IACLIDE. Inventário de avaliação clínica da depressão*. Coimbra: Edição Psiquiatria Clínica.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, I. (1991). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In Estrela, A., Pinto, M., Silva, I.L., Rodrigues, A. & Pinto, P. (Coords.). *Formação de professores por competências – projecto foco*. Lisboa: F.C. Gulbenkian, 49-79.
- Silva, I. (2001). O desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. O modelo de Erickson e Márcia a propósito da construção da identidade. *Aprender*, 121-126.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Simão, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Edições Relógio D'Água, 263-287.
- Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDIne.
- Simões, M. (1992). *O diálogo sujeito-objecto na produção de novas coordenações cognitivas*. Lisboa: Edições Rumo.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 675-731.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1, (XXIV), 15-27.
- Soares, V. (2006). *Promoção de comportamentos alimentares saudáveis e do exercício físico na adolescência: a relevância dos modelos de mudança do comportamento*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Doutoramento.

- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Edições Relógio D'Água, 43-51.
- Sucena, P. (2002). Breves comentários ao encontro nacional de educação pré-escolar. In Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar. Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar. Intervir para Mudar. *Cadernos da FENPROF*, n.º 38, 58- 64.
- Tavares, J. (2005). Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento. In d@es – docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., Pereira A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2005). Estar no mundo sem ideias de formação ... não é possível: supervisão, liderança, desenvolvimento – implicações para a formação inicial. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo* (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, n.º 1, 2, 3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância. *Revista do GEDEI* (2). 7-16.
- Varregoso, I. (2004). *Construção, aplicação e demonstração da eficácia de um programa de dança tradicional portuguesa para idosos*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Dissertação de Doutoramento.
- Vaz, J. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para a activação de competências*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Veiga, M. (2005). Revisitando reflexões sobre os desígnios da formação de professores/formadores no quadro dos acontecimentos que desenham o futuro dos jovens. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de*

Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo (disponível em CD). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva. Fundamentos del desarrollo óptimo*. Madrid: Pirámide.

Visser, J. (1993). *Differentiation: making it work: ideas for the staff development*. Stafford: Nasen.

Weissberg, R., Caplan, M. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based competence promotion programs. In L. Bond & B. Campos (Eds.). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newburg Park, C. A. Sage, 255-290.

Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. In *Educational Leadership*. 46 (7). 41-47.

Williams, J. (1991). *Psicologia aplicada al deporte*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Legislação Portuguesa

Lei n.º 44/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Índice

Anexo 1 – Inventário Depressivo de Beck – 2.^a Edição (BDI-II)

Anexo 2 – Questionário de Competências Pessoais e profissionais em Educação de Infância – QCPPEI (30 itens)

Anexo 3 – Método da *Reflexão Falada* para a análise do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI (30 itens)

Anexo 4 – Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – QCPPEI (31 itens)

Anexo 5 – Panfleto de divulgação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – PPCPPEI

Anexo 6 – Guia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – PPCPPEI

Anexo 7 – Guia das sessões do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – PPCPPEI

Anexo 8 – Carta dirigida às (futuras) Educadoras de Infância

Anexo 9 – Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância – QAPPCPPEI

Anexo 10 – Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais – EAACPP

XXX: _____ Estado civil: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Ocupação: _____ Escolaridade: _____

Instruções: Este questionário é constituído por 21 grupos de afirmações. Leia cuidadosamente cada grupo e escolha a frase, **apenas uma frase**, em cada grupo que melhor descreve a maneira como se tem sentido nas **últimas duas semanas, incluindo hoje**. Faça um círculo em torno do algarismo junto da afirmação que escolheu. Se várias afirmações, no mesmo grupo, lhe parecerem igualmente adequadas assinale o algarismo mais elevado para esse grupo. Verifique se só respondeu a uma afirmação em cada grupo, incluindo o grupo 16 (Alterações do Padrão do Sono) ou o grupo 18 (Alterações do Apetite).

1. Tristeza

- 0 Não me sinto triste.
- 1 Sinto-me triste a maior parte do tempo.
- 2 Estou sempre triste.
- 3 Estou tão triste ou infeliz que não consigo suportar.

2. Pessimismo

- 0 Não estou desanimado quanto ao futuro.
- 1 Sinto-me mais desanimado quanto ao futuro do que habitualmente.
- 2 Não tenho esperança que as coisas se resolvam para mim.
- 3 Não tenho esperança no meu futuro e penso que só pode piorar.

3. Fracasso

- 0 Não me sinto um fracasso.
- 1 Falhei mais do que devia.
- 2 Quando olho para trás o que vejo é um monte de fracassos.
- 3 Acho que, como pessoa, sou um fracasso total.

4. Perda de Prazer

- 0 Tiro prazer das coisas de que gosto como sempre tirei.
- 1 Não tiro tanto prazer das coisas como costumava tirar.
- 2 Tiro muito pouco prazer das coisas de que costumava gostar.
- 3 Não consigo tirar nenhum prazer das coisas de que costumava gostar.

5. Sentimentos de Culpa

- 0 Não me sinto particularmente culpado.
- 1 Sinto-me culpado por muitas coisas que fiz ou que deveria ter feito.
- 2 Sinto-me culpado na maior parte do tempo.
- 3 Sinto-me permanentemente culpado.

6. Sentimentos de Punição

- 0 Não acho que esteja a ser punido.
- 1 Acho que posso ser punido.
- 2 Estou à espera de ser punido.
- 3 Acho que estou a ser punido.

7. Auto-Depreciação

- 0 Sinto o que sempre senti em relação a mim mesmo.
- 1 Perdi a confiança em mim mesmo.
- 2 Estou decepcionado comigo mesmo.
- 3 Não gosto de mim.

8. Auto-Crítica

- 0 Não me critico ou culpo mais do que o habitual.
- 1 Sou mais crítico comigo mesmo do que costumava ser.
- 2 Critico-me por todas as minhas falhas.
- 3 Culpo-me por tudo o que de mal me acontece.

9. Pensamentos ou Desejos Suicidas

- 0 Não tenho quaisquer ideias de me matar.
- 1 Tenho ideias de me matar, mas não as executaria.
- 2 Gostaria de me matar.
- 3 Matava-me se tivesse oportunidade.

10. Choro

- 0 Não choro mais do que o costume.
- 1 Choro mais do que costumava.
- 2 Choro por pequenas coisas.
- 3 Sinto vontade de chorar mas não consigo.

11. Agitação

- 0 Não estou mais inquieto ou agitado do que o costume.
- 1 Sinto-me mais inquieto e agitado do que o costume.
- 2 Estou tão inquieto ou agitado que é difícil manter-me quieto.
- 3 Estou tão inquieto ou agitado que tenho de estar constantemente a mexer-me ou a fazer alguma coisa.

12. Perda de Interesse

- 0 Não perdi o interesse por outras pessoas ou actividades.
- 1 Estou menos interessado noutras pessoas ou coisas do que costumava estar.
- 2 Perdi a maior parte do interesse por outras pessoas ou coisas.
- 3 É difícil interessar-me por qualquer coisa.

13. Incapacidade de decidir

- 0 Tomo tão bem decisões como sempre.
- 1 Acho mais difícil tomar decisões do que o costume.
- 2 Tenho muito mais dificuldade em tomar decisões do que costumava ter.
- 3 Tenho dificuldade em tomar qualquer decisão.

14. Falta de valor pessoal

- 0 Sinto que não sou um inútil.
- 1 Não me considero tão útil e valioso como antes.
- 2 Sinto-me inútil quando me comparo com outras pessoas.
- 3 Sinto-me completamente inútil.

15. Perda de energia

- 0 Tenho tanta energia como sempre tive.
- 1 Tenho menos energia do que costumava ter.
- 2 Não tenho energia suficiente para fazer grande coisa.
- 3 Não tenho energia suficiente para fazer qualquer coisa, seja o que for.

16. Alterações do Padrão do Sono

- 0 Não sofri nenhuma alteração do meu padrão de sono.
- 1a Durmo um pouco mais que o habitual.
- 1b Durmo um pouco menos que o habitual.
- 2a Durmo bastante menos que o habitual.
- 2b Durmo bastante mais que o habitual.
- 3a Durmo a maior parte do dia.
- 3b Acordo 1 a 2 horas mais cedo e não consigo voltar a dormecer.

17. Irritabilidade

- 0 Não ando mais irritável do que o costume.
- 1 Ando mais irritável do que o costume.
- 2 Ando muito mais irritável do que o costume.
- 3 Ando permanentemente irritável.

18. Alterações do Apetite

- 0 Não notei nenhuma mudança no meu apetite.
- 1a Tenho um pouco menos de apetite do que o costume.
- 1b Tenho um pouco mais de apetite do que o costume.
- 2a Tenho muito menos apetite do que antes.
- 2b Tenho muito mais apetite do que antes.
- 3a Não tenho apetite nenhum.
- 3b Tenho um desejo constante de comer.

19. Dificuldade de Concentração

- 0 Consigo concentrar-me tão bem como sempre.
- 1 Não consigo concentrar-me tão bem como de costume.
- 2 É difícil manter a minha atenção, nalguma coisa, por muito tempo.
- 3 Noto que não me consigo concentrar em nada.

20. Cansaço ou Fadiga

- 0 Não estou mais cansado ou fatigado do que o costume.
- 1 Canso-me ou fatigo-me mais do que o costume.
- 2 Estou demasiado cansado ou fatigado para fazer muitas das coisas que costumava fazer.
- 3 Estou demasiado cansado ou fatigado para fazer a maior parte das coisas que costumava fazer.

21. Perda de Interesse em Sexo

- 0 Não notei qualquer mudança recente no meu interesse por sexo.
- 1 Estou menos interessado por sexo do que costumava.
- 2 Estou muito menos interessado por sexo, agora.
- 3 Perdi completamente o interesse por sexo.

Subtotal da Página 2

Subtotal da Página 1

Pontuação Total

QUESTIONÁRIO de COMPETÊNCIAS PESSOAIS e PROFISSIONAIS em EDUCAÇÃO de INFÂNCIA (QCPPEI)

(Isabel Simões Dias & Anabela Pereira, 2005)

Caro (a) estudante,

Este estudo está a ser realizado na Universidade de Aveiro e visa a análise das competências pessoais e profissionais em Educação de Infância.

Solicitamos que responda com sinceridade a todas as questões. A sua opinião é valiosa. Não há respostas certas ou erradas, o que nos interessa é conhecer realmente o que pensa/sente a respeito de cada afirmação do questionário. O anonimato e a confidencialidade serão respeitados.

Muito obrigada!
mdias@esel.ipleiria.pt

Dados pessoais (Preencha ou assinale com um (x) a sua resposta)

Nome (apenas a letra inicial de cada um dos seus nomes): _____

Sexo: F ____ M ____ Idade: _____ Estado civil: _____

Naturalidade: _____

Instituição de Ensino Superior que frequenta: ESEC ____ ESEL ____

Ano que frequenta: 3.º ____ 4.º ____

Tem estatuto de trabalhador/estudante: Sim ____ Não ____

Tem algum cargo associativo? Sim ____ Qual _____ Não ____

Está no curso que escolheu em 1.º lugar?: Sim ____ Não ____

Média das notas que teve no último ano: _____

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Como perceciona o seu sucesso escolar ao longo do último semestre?	Fraco__Razoável__Bom__M.Bom__Excelente__
Como perceciona o desenvolvimento das suas capacidades pessoais ao longo do último semestre?	Fraco__Razoável__Bom__M.Bom__Excelente__
Como perceciona o desenvolvimento das suas capacidades profissionais ao longo do último semestre?	Fraco__Razoável__Bom__M.Bom__Excelente__
Como classifica o seu estado de saúde geral ao longo do último semestre?	Fraco__Razoável__Bom__M.Bom__Excelente__
Como classifica o seu nível de stresse escolar ao longo do último semestre?	Nenhum__Algum__Bastante__Mto__Muitíssimo__
Como classifica o impacto do seu stresse no seu bem-estar pessoal e profissional?	Nenhum__Algum__Bastante__Mto__Muitíssimo__

Competências

Para cada uma das afirmações assinale com um (x) apenas a possibilidade com que mais se identifica, segundo a escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Sou capaz de identificar e reconhecer as minhas qualidades pessoais.					
2. Sinto-me bem como sou.					
3. Acredito que sou capaz de vir a ser uma ótima Educadora de Infância.					
4. Sou capaz de dizer o que sinto e o que penso sem ferir os sentimentos dos outros.					
5. Faço amigos com facilidade.					
6. Sinto-me bem quando tenho que falar na minha Prática Pedagógica com pais, educadoras, auxiliares de acção educativa.					
7. Tenho facilidade em comunicar com todos os intervenientes da minha Prática Pedagógica.					
8. Sou bastante organizado/a.					
9. Consigo gerir o meu tempo de forma a ser capaz de dar resposta à minha vida pessoal.					
10. Consigo gerir o meu tempo de forma a ser capaz de dar resposta à minha vida profissional.					
11. Sou capaz de expressar as minhas emoções com as pessoas que me são significativas.					
12. Gosto de trabalhar com outros colegas.					
13. Sou capaz de partilhar o meu saber e os meus materiais pedagógicos com os meus colegas.					
14. Acho muito importante trocar ideias sobre a Educação de Infância com outros profissionais.					
15. Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, tento pedir informação ou apoio a profissionais da minha área.					
16. Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, evito pensar nele.					
17. Fico muito nervoso/a quando surge uma situação de conflito entre os meus amigos.					
18. Quando as crianças estão em desacordo na sala de actividades facilmente as ajudo a resolver a situação.					
19. Não é difícil para mim organizar um grupo de 20 crianças.					
20. Consigo observar todas as crianças da sala, sem perder a noção de grupo.					
21. Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer aos cinco (5) sentidos.					
22. Para avaliar o comportamento das crianças tenho que saber o que é característico das crianças dessa faixa etária.					
23. Penso muito antes de fazer qualquer comentário acerca de uma criança.					
24. Para ter sucesso na minha profissão tento estar atento/a aos comportamentos de todos os intervenientes educativos.					
25. Para organizar o meu trabalho devo considerar as informações que obtenho de forma informal.					
26. Para ser eficaz nas minhas Práticas Pedagógicas tenho que planear bem a minha acção educativa.					
27. Sinto que tenho capacidades para organizar e ordenar o meu dia tendo em conta a minha agenda pessoal.					
28. Quando tenho dúvidas na minha Prática Pedagógica peço ajuda aos meus colegas.					
29. Quando tenho dúvidas na minha Prática Pedagógica peço ajuda às Educadoras Cooperantes e às professoras supervisoras.					
30. O facto de na Prática Pedagógica ter dois estatutos (aluna e educadora estagiária) aumenta a minha ansiedade de realização.					

Grelha do “Método de Reflexão Falada”

Para análise do “Questionário de Competências Pessoais e profissionais em Educação de Infância” (QCPPEI – 30 itens)

Comportamentos verbais

Comportamentos não verbais

O aluno apresenta:

1. Dúvidas quanto às instruções?

Sim ____ Não ____

Se sim, quais?

2. Dúvidas quanto ao conteúdo dos itens?

Sim ____ Não ____

Se sim, quais?

3. Sugestões de reformulação de itens?

Sim ____ Não ____

Se sim, quais?

4. Interesse pelos assuntos abordados?

Sim ____ Não ____

5. Observações

1. Expressão facial de concordância relativamente a:

2. Expressão de satisfação pessoal:

- Quanto à sua participação ____
- Quanto ao âmbito do estudo ____

3. Tempo de aplicação do instrumento:

4. Tempo total da reflexão falada:

5. Disposição dos alunos durante a reflexão:

6. Observações:

Dados do “Método de Reflexão Falada”

Para análise do “Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância” (QCPPEI – 30 itens)

Data de realização: 24 de Fevereiro de 2005

Local de realização: IPL-ESE, na sala 1.38

Número de sujeitos: 44

Comportamentos verbais

Questões de forma apresentadas por um elemento do grupo, com as quais os restantes elementos do grupo concordaram:

- Colocar um traço mais forte à frente de cada possibilidade de resposta
- Colocar na mesma linha as diferentes possibilidades de respostas (1,2,3,4,5) ou na vertical
- Colocar as iniciais de cada possibilidade de resposta em vez do número no cimo das colunas (1=DT; 2=D; 3= NCND; 4=C; 5=CT;

Itens que suscitaram dúvidas ao grupo:

- Item 3
- Item 15
- Item 17
- Item 19
- Item 21
- Item 25

Sugestões apresentadas por um sujeito, com as quais os restantes elementos do grupo concordaram:

- Item 3: “Acredito que sou capaz de vir a ser uma óptima educadora de infância” - substituir *óptima* por *boa* ou *competente*.

- Item 15: “Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, peço apoio a amigos e/ou profissionais da minha área” - diferenciar o que é pessoal e profissional, isto é, desdobrar em duas questões.
- Item 17: “Quando me surge um problema, seja ele pessoal ou profissional, evito pensar nele” - o problema é entre o sujeito e seus amigos ou entre os seus amigos?
- Item 19: “Não é difícil para mim organizar um grupo de 20 crianças” – porque não formular pela positiva?
- Item 21: “Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer aos cinco sentidos” - substituir *cinco sentidos* por *vários sentidos*.
- Item 25: “Para organizar o meu trabalho devo considerar as informações que obtenho de forma informal” – substituir *de forma informal* por *informalmente*.

Outras sugestões:

- Juntar os itens por áreas: pessoal *versus* profissional.

Comportamentos não verbais

De concordância facial

- Quanto ao número de itens (44 sujeitos).

De satisfação pessoal

- Quanto à sua participação (40 sujeitos).
- Quanto ao âmbito do estudo (44 sujeitos).

Tempo de aplicação do instrumento: cerca de 10 minutos.

Tempo total de reflexão falada: cerca de 20 minutos.

QUESTIONÁRIO de COMPETÊNCIAS PESSOAIS e PROFISSIONAIS em EDUCAÇÃO de INFÂNCIA (QCPPEI)

(Isabel Dias & Anabela Pereira, 2005)

Este estudo está a ser realizado na Universidade de Aveiro e visa a análise das competências pessoais e profissionais em Educação de Infância. Solicitamos que responda com sinceridade a todas as questões. A sua opinião é valiosa. Não há respostas certas ou erradas, o que nos interessa é conhecer realmente o que pensa/sente a respeito de cada afirmação do questionário. O anonimato e a confidencialidade serão respeitados.

Muito obrigada! (mdias@esel.ipleiria.pt)

Sexo: F __ M __ Idade ____ Estado civil: ____ Naturalidade: ____ Profissão do pai: ____ Profissão da mãe: ____

Para cada uma das afirmações assinala com um (x) apenas a possibilidade com que mais se identifica, segundo a escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

Nota: Se já é Educadora de Infância, responda de acordo com a sua percepção quando realizou a sua prática pedagógica.

	1	2	3	4	5
1. Sou capaz de identificar e reconhecer as minhas qualidades pessoais.					
2. Sinto-me bem como sou.					
3. Acredito que sou capaz de vir a ser uma Educadora de Infância competente.					
4. Sou capaz de dizer o que sinto e o que penso sem ferir os sentimentos dos outros.					
5. Faço amigos com facilidade.					
6. Sinto-me bem quando tenho que falar na minha Prática Pedagógica com pais, educadoras, auxiliares de acção educativa.					
7. Tenho facilidade em comunicar com todos os intervenientes da minha Prática Pedagógica.					
8. Sou bastante organizado/a.					
9. Consigo gerir o meu tempo de forma a ser capaz de dar resposta à minha vida pessoal.					
10. Consigo gerir o meu tempo de forma a ser capaz de dar resposta à minha vida profissional.					
11. Sou capaz de expressar as minhas emoções com as pessoas que me são significativas.					
12. Gosto de trabalhar com outros colegas.					
13. Sou capaz de partilhar o meu saber e os meus materiais pedagógicos com os meus colegas.					
14. Acho muito importante trocar ideias sobre a Educação de Infância com outros profissionais.					
15. Quando me surge um problema profissional peço ajuda a profissionais da minha área.					
16. Quando me surge um problema pessoal peço apoio aos meus amigos.					
17. Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, evito pensar nele.					
18. Fico muito nervoso/a quando surge uma situação de conflito entre os meus amigos.					
19. Quando as crianças estão em desacordo na sala de actividades facilmente as ajudo a resolver a situação.					
20. Não é difícil para mim organizar um grupo de 20 crianças.					
21. Consigo observar todas as crianças da sala, sem perder a noção de grupo.					
22. Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer aos vários sentidos.					
23. Para avaliar o comportamento das crianças tenho que saber o que é característico das crianças dessa faixa etária.					
24. Penso o bastante antes de fazer qualquer comentário acerca de uma criança.					
25. Tento estar atento/a aos comportamentos de todos os intervenientes educativos.					
26. Para organizar o meu trabalho devo considerar as informações que obtenho informalmente.					
27. Para ser eficaz nas minhas Práticas Pedagógicas tenho que planear bem a minha acção educativa.					
28. Sinto que tenho capacidades para organizar e ordenar o meu dia tendo em conta a minha agenda pessoal.					
29. Quando tenho dúvidas na minha Prática Pedagógica peço ajuda aos meus colegas.					
30. Quando tenho dúvidas na minha Prática Pedagógica peço ajuda às Educadoras Cooperantes e às Professoras Supervisoras.					
31. O facto de na Prática Pedagógica ter dois estatutos (aluna e educadora estagiária) aumenta a minha ansiedade de realização.					

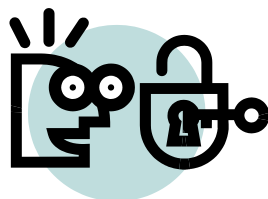
Se é estudante, por favor, responda às seguintes questões:

Instituição de Ensino Superior que frequenta: ____ Ano que frequenta: ____ Tem estatuto de trabalhador/estudante: Sim __ Não __ Tem algum cargo associativo? Sim __ Qual ____ Não __ Está no curso que escolheu em 1.º lugar? Sim __ Não __ Média das notas que teve no último ano ____

Como percepciona o seu sucesso escolar ao longo do último semestre?	Fraco _ Razoável _ Bom _ M.Bom _ Excelente _
Como percepciona o desenvolvimento das suas capacidades pessoais ao longo do último semestre?	Fraco _ Razoável _ Bom _ M.Bom _ Excelente _
Como percepciona o desenvolvimento das suas capacidades profissionais ao longo do último semestre?	Fraco _ Razoável _ Bom _ M.Bom _ Excelente _
Como classifica o seu estado de saúde geral ao longo do último semestre?	Fraco _ Razoável _ Bom _ M.Bom _ Excelente _
Como classifica o seu nível de stresse escolar ao longo do último semestre?	Nenhum _ Algum _ Bastante _ Mto _ Muitíssimo _
Como classifica o impacto do seu stresse no seu bem-estar pessoal e profissional?	Nenhum _ Algum _ Bastante _ Mto _ Muitíssimo _

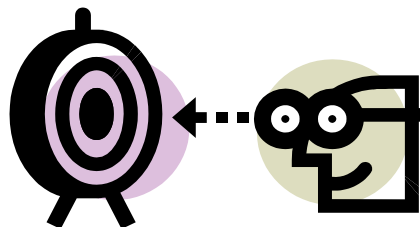
PPCPPEI

O Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI) pretende ajudar os estudantes a promover competências pessoais e profissionais na formação inicial do curso de Educação de Infância.

OBJECTIVOS

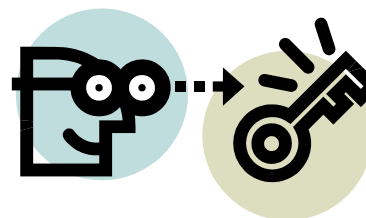
No final do programa, os participantes:

- terão reforçado as suas competências pessoais
- serão mais eficazes na sua acção educativa

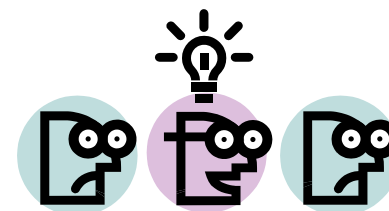
METODOLOGIA

Adoptar-se-á uma metodologia activa, baseada na participação de todos os elementos.

Para cada uma das competências a desenvolver será fornecido o material necessário e serão realizadas várias actividades.



Realizar-se-ão 8 sessões de duas horas cada.



- 1.^a sessão - Auto-conhecimento/Auto-estima
- 2.^a sessão - Comunicação interpessoal
- 3.^a sessão - Gestão da agenda pessoal
- 4.^a sessão - Trabalho em equipa
- 5.^a sessão - Resolução de problemas
- 6.^a sessão - Observação/avaliação
- 7.^a sessão - Planificação
- 8.^a sessão - Reflexão final

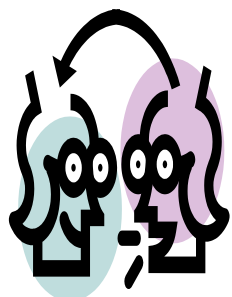
INSCRIÇÕES junto da docente

Isabel Simões Dias.

mdias@esel.ipleiria.pt

Participa!!!

SESSÕES

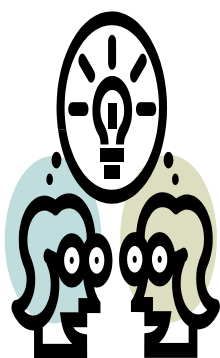


Destinatários: Estudantes do 3.º e 4.º ano do curso de EI da ESEL

Sessões: mês de Abril, Maio e Junho

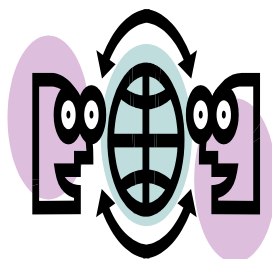
Horário: a combinar com os alunos

Local: ESEL



Contexto: Este programa enquadra-se no âmbito de uma investigação que tem por objectivo promover o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em estudantes do curso de EI da ESEL, sendo realizado pela docente Isabel Simões Dias.

PARTICIPAÇÃO



Este programa é oferecido gratuitamente a todos os participantes do 3.º e 4.º anos do curso de formação inicial em EI da ESEL. Os promotores comprometem-se:

1. Orientar sessões em grupo, de forma a que os participantes desenvolvam as competências previstas no programa;
2. Todo o material necessário para a compreensão e execução do desenrolar das sessões;
3. Um certificado de participação no PPCPEI, a ser entregue no final do programa.

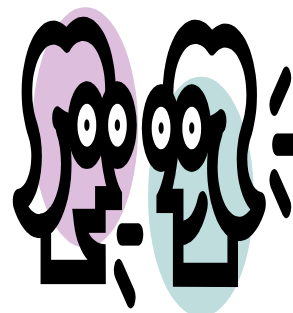
Os participantes do Programa devem assumir:

- participar integralmente nas sessões
- realizar todas as actividades previstas para as sessões.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE

INFÂNCIA

(PPCPPEI)



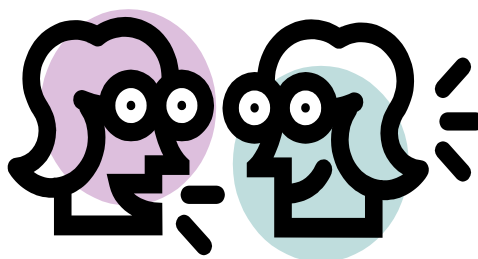
Para ser mais eficaz na profissão!

Isabel Simões Dias & Anabela Pereira (2005)

**PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - PPCPPEI**

GUIA do PROGRAMA

PARA SER MAIS EFICAZ NA PROFISSÃO!



Auto-conhecimento/Auto-conceito/Auto-estima

Comunicação interpessoal

Gestão da agenda pessoal

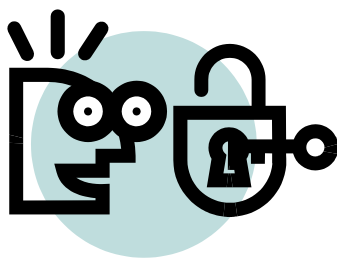
Trabalho em equipa

Resolução de problemas

Observação/avaliação

Planificação

Reflexão



Apresentação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)

1. Contexto

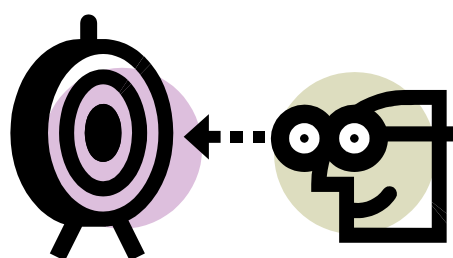
O Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI) enquadra-se numa perspectiva holística do bem-estar no âmbito da promoção de competências. Tem como objectivo principal promover o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em estudantes do Ensino Superior. Tem como destinatários privilegiados os estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância (3.º e 4.º anos). Foi construído e será implementado pela doutoranda Isabel Simões Dias, sob a orientação da Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira (Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro).

2. Objectivos

O objectivo geral que se pretende atingir com a implementação deste programa é promover o bem-estar pessoal e a eficácia profissional dos futuros Educadores de Infância. Para que os participantes atinjam este objectivo, no final do programa deverão ser capazes de:

1. Identificar aspectos positivos e menos positivos acerca de si próprios;
2. Valorizar os aspectos positivos acerca de si mesmos;
3. Escutar activamente o(s) outro(s);
4. Expressar-se de forma assertiva;
5. Organizar o seu tempo e espaço de acordo com as experiências pessoais e académicas;

6. Participar em grupos de trabalho;
7. Valorizar o trabalho cooperativo;
8. Identificar e implementar estratégias de resolução de problemas/conflitos interpessoais;
9. Desenvolver estratégias de *coping* para fazer face a situações adversas;
10. Reflectir sobre si próprios e sobre o que os rodeia/meio envolvente;
11. Desenvolver competências de observação/avaliação e planificação;
12. Organizar a acção educativa de forma reflexiva.



3. Competências

A palavra competência, do latim *competentia*, significa “proporção”, aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para resolver um assunto. Competência é a capacidade para agir eficazmente num determinado tipo de situação, a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular/relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores. É o conhecimento aprofundado e reconhecido que confere a uma pessoa o direito de julgar e decidir em certas matérias ou exercer determinadas funções.

Competência é uma acção cognitiva, afectiva e social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Competências pessoais: as competências pessoais estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos da pessoa, do *self*. Estas competências são adquiridas, fundamentalmente, na interacção com os outros e de forma informal.

As competências pessoais promovem o bem-estar e a saúde mental. Implicam a optimização de recursos pessoais e sociais, a percepção de si mesmo e dos outros.

As competências podem ser desenvolvidas consoante a(s) pessoa(s) e as suas circunstâncias.

O PPCPPEI pretende desenvolver junto dos participantes as seguintes competências:

Auto-conhecimento: o que o indivíduo conhece de positivo e de negativo de si mesmo; capacidade do sujeito para identificar as características da sua personalidade;

Auto-conceito: percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios de funcionamento (físico, académico, social, emocional,...) e nos diversos papéis que desempenha (aluno, filho, amigo, namorado, atleta,...);

Auto-estima: opinião favorável que o indivíduo tem de si próprio; capacidade do indivíduo para valorizar os aspectos positivos e os aspectos negativos que percepçiona acerca de si próprio;

Comunicação interpessoal: capacidade de entendimento entre pessoas através do diálogo; meio pelo qual dois ou mais intervenientes produzem e interpretam significados e, de certa forma, constroem e põem em comum um entendimento recíproco. É através do acto da troca recíproca de informações que revelamos aos outros as nossas ideias e saberes, os nossos sentimentos e atitudes, os nossos medos e anseios;

Gestão da agenda pessoal: capacidade de organização e gestão do respectivo tempo e espaço;

Trabalho em equipa: capacidade de trabalhar com os outros num clima de cooperação e de ajuda recíproca com vista à realização de objectivos comuns;

Resolução de problemas: capacidade de tomar decisões adequadas perante uma situação problemática, capacidade de prever, planear e executar acções conducentes à resolução de situações problemáticas.

Competências profissionais: as competências profissionais constituem-se como um sistema de conhecimentos que permitem levar a cabo uma actividade que responde às tarefas inerentes a uma classe profissional. Estas competências podem ser adquiridas de forma formal e/ou informal.

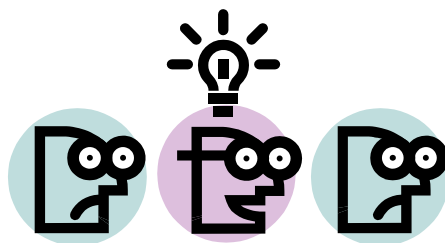
Numa perspectiva de promoção da qualidade do desempenho profissional, no contexto da Educação de Infância, competências como observação/ avaliação (capacidade para estabelecer relações através dos nossos sentidos, dos nossos conhecimentos, das nossas experiências, capacidade para proceder à recolha, registo e análise de dados), planificação (capacidade para prever âmbitos e modos de intervenção educativa) e reflexão (capacidade para pensar sobre si, sobre a sua acção pedagógica e sobre o contexto educativo), remetem-nos para a especificidade do saber teórico (formação académica), do saber fazer (prática reflectida – progressão no conhecimento) e do saber ser/estar (capacidade de resolução de problemas em contexto educativo).

As competências podem adquirir-se não intencionalmente (através de actividades da vida quotidiana), pela acção individual informal (há intenção por parte do indivíduo de aprender, pelo que estabelece fins da aprendizagem) e pela acção formal (formação escolar e profissional).

Desenvolvem-se competências observando os outros, identificando respostas adequadas a cada situação, ensaiando essas mesmas respostas, identificando o que fazer e como fazer.

Pela acção formal, desenvolvemos competências:

1. Definindo e descrevendo a competência a trabalhar (é importante criar uma imagem mental do conceito a ser trabalhado de forma a assimilar as suas componentes principais);
2. Mostrando os motivos/razões para a aprendizagem dessa competência (perceber as vantagens da aprendizagem da competência de forma a favorecer a adesão do indivíduo nesse mesmo processo);
3. Praticando a competência (experimentar, praticar, treinar a competência de forma a poderem ser integrados novos dados e a enquadrar na vida pessoal e profissional a nova aquisição. A competência pode ser expressa através de gestos, palavras, atitudes e comportamentos).



4. Metodologia

Será solicitada a participação de todos os intervenientes, a partilha de experiências e conhecimentos. Construir-se-ão cenários e situações problemas, serão explicitadas as competências a desenvolver, elaborados trabalhos individuais, em pequenos grupos e em plenário.

O PPCPPEI consistirá em dez (10) sessões presenciais colectivas, com a duração aproximada de duas (2) horas cada. Cada sessão visa a promoção de uma competência previamente identificada.

Em cada sessão será fornecido o material necessário para o desenrolar da mesma.

No final, cada estudante ficará com um Manual do Formando - Guia das sessões com a sequência das competências trabalhadas e respectivos documentos de trabalho.

No final do PPCPPEI cada estudante receberá um Certificado de Participação.



5. Princípios éticos da participação no Programa

Para a implementação do programa será facultada toda a informação sobre o trabalho a desenvolver e solicitada a anuência dos participantes em colaborar no mesmo. Será respeitada a liberdade dos sujeitos em querer ou não participar.

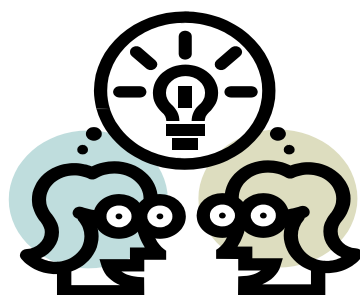
Todos os dados recolhidos ao longo do programa serão tratados segundo o princípio da confidencialidade e do anonimato.

Os promotores do PPCPPEI comprometem-se:

1. Orientar sessões em grupo, de forma a que os participantes desenvolvam as competências previstas no programa;
2. Providenciar todo o material necessário para a compreensão e execução do desenrolar das sessões;
3. Entregar um certificado de participação no PPCPPEI, no final do programa.

Os participantes assumem:

- Estar presentes nas sessões estabelecidas para a realização do programa
- Participar integralmente e activamente nas sessões.



6. Planificação das Sessões

SESSÃO UM (1) – “O QUE É O PPCPPEI?”

Objectivos:

- Apresentar os elementos participantes;
- Identificar e explorar as expectativas dos participantes;
- Definir normas de funcionamento;
- Reflectir sobre o significado de um programa de promoção de competências em Educação de Infância;
- Apresentar o programa, a sua pertinência para o desenvolvimento e aprendizagem dos participantes;
- Responder a grelhas de reflexão individual.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Apresentação dos participantes” (20 min)

Actividade 2: “Apresentação do PPCPPEI” (50 min)

Actividade 3: “Contrato de compromisso” (10 min)

Actividade 4: “Preenchimento de questionários” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Identificação e apresentação de todos os participantes.

Actividade 2: Apresentação do PPCPPEI - objectivos, metodologia, competências, avaliação, normas de funcionamento, papel do formador e dos formandos.

Actividade 3: Celebração de um compromisso de participação (contrato de participação no PPCPPEI), levantamento/registo dos dados pessoais dos participantes e das suas expectativas acerca do programa.

Actividade 4: Preenchimento de questionários para posterior avaliação da eficácia do programa.

SESSÃO DOIS (2): “QUEM SOU EU?”

Objectivos:

- Reflectir sobre as competências do *Self*;
- Reflectir com o grupo sobre o *Self*;
- Promover o conhecimento (auto e hetero);
- Promover o desenvolvimento da valorização pessoal;
- Promover o bem-estar pessoal e grupal.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Eu numa imagem” (15 min)

Actividade 2: “Desenvolvimento do *self*” (15 min)

Actividade 3: “As minhas características pessoais” (70 min)

Actividade 4: “Avaliação da sessão” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:*Actividade 1: Exercício quebra-gelo “Eu numa imagem”.*

Um conjunto de postais diversificados é colocado em cima de uma mesa. Os participantes escolhem um postal com o qual se identifiquem. Uma vez seleccionado o postal, cada elemento do grupo mostra o seu postal ao grande grupo justificando a sua escolha.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do entendimento da expressão *desenvolvimento do self*: auto-conhecimento, auto-conceito/auto-estima. Após uma exploração sobre o significado destes conceitos feita em grande grupo, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação de cada conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute(m)-se o(s) conceito(s) apresentado(s).

Actividade 3: Preenchimento individual do documento “*As minhas características pessoais*” que ajudará os participantes a reflectir sobre algumas características pessoais. Identificação e registo de situações em que cada participante se sentiu orgulhoso (ou não) no que diz respeito à sua relação com os pais/família; relação com os amigos/colegas; desempenho escolar; em termos corporais; no confronto com situações difíceis; na expressão dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres; na forma como lida com os seus medos. Por fim, identificação do que lhes dá maior orgulho na vida (adaptado de Guerra & Lima, 2005).

Em pequeno grupo (4/5 elementos) os participantes que o desejem lêem, um de cada vez, as suas respostas. Os restantes elementos ouvem e podem colocar questões. Discussão final em grande grupo.

Actividade 4: Avaliação da sessão através do recurso à técnica de dinâmica de grupo “Círculo”. O “círculo” ou a “volta” é o momento em que cada elemento do grupo, na sua vez, completa uma frase sugerida pelo dinamizador das sessões. Quando se faz a “ronda” todos os participantes devem escutar em silêncio o elemento que estiver a falar, sem comentar a sua afirmação. Qualquer elemento do grupo pode recusar a sua vez, dizendo “passo”, sem que tal atitude seja comentada (adaptado de Brandes & Phillips, 1977).

Para avaliar esta sessão os participantes responderam a “... nesta sessão, descobri que ...”.

SESSÃO TRÊS (3): “COMO COMUNICO?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o conceito de comunicação;
- Reflectir sobre a importância da comunicação nas relações interpessoais;
- Identificar diferentes formas de comunicar;
- Fomentar o desenvolvimento de competências de comunicação (verbal e não verbal);
- Desenvolver a capacidade de escuta activa;
- Estimular a assertividade;
- Desenvolver a capacidade de falar em público;
- Promover a expressão de opiniões individuais.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “ ... desde a última sessão” (15 min)

Actividade 2: “Comunicação interpessoal” (15 min)

Actividade 3: “A troca de um segredo” (50 min)

Actividade 4: “Vamos discutir!” (20 min)

Actividade 5: “Avaliação da sessão” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício de quebra-gelo: os participantes respondem um de cada vez a: “*algo de bom e de menos bom que me aconteceu desde a última sessão...*”.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do conceito *comunicação interpessoal*. Depois de um momento em que os participantes foram solicitados a expor as suas ideias acerca do conceito, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê-o em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: “A troca de um segredo”. Cada um escreve no papel uma dificuldade que sentem no relacionamento com os outros e que não gostariam de expor oralmente. Sugere-se ao grupo que disfarce a letra e que dobre os papéis de forma idêntica, para não se poder identificar o autor. Recolha dos papéis, mistura e redistribuição de novo. Cada participante assume o problema que estiver escrito no papel que lhe coube, esforçando-se por compreendê-lo. Cada um lê em voz alta o problema, usando a primeira pessoa, “eu”, e dá a solução que considerar ser a mais indicada para o resolver. Ao explicar a questão ao grupo deverá procurar personalizá-la. Não é permitido o debate nem perguntas sobre o assunto durante a exposição (adaptado de Fritzen, 1997).

Actividade 4: Os participantes são divididos em grupos de pares. Cada dúade tem um tema para discutir. Os elementos não podem usar palavras reconhecíveis. Devem falar numa língua inventada, criando sons e palavras (com vista ao desenvolvimento da intensidade da expressão). Temas possíveis: (a) empresta-me dinheiro!;(b) onde estiveste ontem à noite?;(c) vai para casa, estás cansada!;(d) foi o jogo mais divertido a que assististe?;(e) viste aquele programa ontem na TV?;(f) vou comprar um fato para ir ao casamento da minha prima;(g) leva-me daqui para fora!.

Actividade 5: Avaliação da sessão - Técnica “o malabarista”. Um a um, os participantes desenhavam as suas mãos num papel. Depois, a formar um semicírculo entre as suas mãos desenhavam 3 ou mais bolas, como se desenhassem um malabarista num número de bolas. No final escrevem dentro das bolas da mão esquerda as competências comunicacionais que tenham desenvolvido/descoberto nesta sessão e dentro das bolas da mão direita as dificuldades sentidas (aspectos positivos e negativos da sessão ou algo que tenham descoberto).

SESSÃO QUATRO (4): “COMO ORGANIZO o MEU TEMPO/ESPAÇO?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de gestão do tempo/espaço;
- Reflectir sobre a importância da gestão da agenda pessoal para o bem-estar pessoal e profissional;
- Identificar formas de gestão do tempo/espaço;
- Desenvolver a capacidade de organização do espaço/tempo quer a nível pessoal, quer a nível profissional;
- Reconhecer a influência dos estados emocionais na gestão da agenda pessoal;
- (Re) aprender a distribuir o tempo pelas diferentes actividades que mantêm ao longo do dia;
- Reconhecer quais as tarefas prioritárias e as horas mais ajustadas para as realizar.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Objectivo cumprido!” (15 min)

Actividade 2: “Gestão da agenda pessoal” (15 min)

Actividade 3: “A minha e a nossa agenda” (50 min)

Actividade 4: “Destino: o meu futuro!” (20 min)

Actividade 5: “Avaliação da sessão” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: responder um a um, em círculo, a “*um objectivo que cumpri esta semana foi...*”.

Actividade 2: Breve reflexão acerca do significado de *gestão da agenda pessoal*. Depois de uma partilha de ideias em conjunto acerca do conceito, é dada a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do mesmo. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: Descrever uma semana habitual da sua vida (desde que se levanta até que se deita). Analisar essa semana: horas de sono, estudo, aulas, namoro, lazer ... Estará uma agenda equilibrada? Como poderiam refazer essa agenda de forma a ficar mais equilibrada?. Em pequeno grupo (4 elementos) construir a “agenda ideal”.

Actividade 4: “Destino: o meu futuro!”. Os participantes são convidados a pensar no seu futuro (família, amigos, casa, carro, carreira, saúde e forma física). Quem quiser lê em voz alta, para o grande grupo, o que registou. Em conjunto reflecte-se sobre as implicações dos sonhos do futuro para a vida actual e para a gestão da agenda pessoal (adaptado de Danish *et al.*, 1992 a/b).

Actividade 5: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo dos aspectos significativos da sessão e da utilidade das aprendizagens realizadas para cada um.

SESSÃO CINCO (5): “SOU CAPAZ de TRABALHAR em EQUIPA?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de equipa e de trabalho em equipa;
- Identificar diferentes formas de trabalhar em equipa;
- Reconhecer a importância do trabalho em equipa;
- Desenvolver a capacidade de participação e colaboração em equipa;
- Desenvolver o respeito pelo saber individual e pelo saber construído em equipa.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Uma coisa divertida ...” (15 min)

Actividade 2: “Trabalho em equipa” (15 min)

Actividade 3: “O nosso produto!” (25 min)

Actividade 4: “Desenho em grupo” (20 min)

Actividade 5: “O nó em nós” (25 min)

Actividade 6: “A minha velha máquina de escrever!” (5 min)

Actividade 7: “Avaliação da sessão” (15 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana aconteceu-me uma coisa divertida que foi...*”.

Actividade 2: Breve reflexão conjunta acerca do significado de *trabalho em equipa*. Posteriormente, dá-se a cada um dos elementos uma folha com a explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 3: Imaginar que trabalham numa empresa que fabrica brinquedos para crianças e que têm de inventar/criar um produto para essa empresa. Devem ainda dar um nome, criar um slogan publicitário e apresentar o produto aos colegas/clientes.

Divididos em pequenos grupos (4 elementos) realizam a tarefa e “vendem” o produto aos exigentes clientes (grande grupo).

Actividade 4: “Desenho feito em grupo” – realizar um desenho com as características de todos os elementos do pequeno grupo (4 elementos). Ex.: linhas gerais do corpo de um elemento do grupo, traços e detalhes de outro elemento, corte de cabelo de x, pés de y, óculos de z... Dar-lhe um nome e apresentá-lo aos colegas.

Actividade 5: “O nó em nós”. O grupo todo está de pé, em círculo, de mãos dadas. Um voluntário solta uma das mãos e, conduzindo os demais pela outra, começa a entremear-se por entre os braços e as pernas dos demais. Devem formar um nó que não se deve romper. A partir do último da fila (fim do novelo), o grande novelo vai tentar desembaraçar-se, sem quebras.

Actividade 6: Leitura em voz alta do texto “A minha velha máquina de escrever”. Sugere-se que, durante a semana, pensem sobre o texto lido.

Actividade 7: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo do que lembraram nesta sessão e das situações nas quais se sentiram bem.

SESSÃO SEIS (6):” COMO RESOLVO os MEUS PROBLEMAS?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de problema, situação problemática, resolução de problemas;
- Identificar diferentes situações problemáticas;
- Reflectir sobre diferentes formas de resolução de problemas;
- Procurar diversas alternativas de solução face a um problema;
- Seleccionar e aplicar a alternativa mais adequada à situação-problema;
- Avaliar as consequências da resposta dada;
- Desenvolver estratégias de *coping*.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Fiquei feliz com ...” (15 min)

Actividade 2: “A minha velha máquina de escrever!” (10 min)

Actividade 3: “Resolução de problemas” (15 min)

Actividade 4: “Como resolver um problema?” (10 min)

Actividade 5: “Um problema numa fila do cinema” (10 min)

Actividade 6: “Resolver problemas em pequeno grupo” (15 min)

Actividade 7: “Este é o meu desenho!” (15 min)

Actividade 8: “Água e vinho!” (15 min)

Actividade 9: “Dilema administrativo” (5 min)

Actividade 10: “Avaliação da sessão” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana fiquei feliz com...*”.

Actividade 2: Relembrar o texto “A minha velha máquina de escrever”.

Actividade 3: Breve reflexão conjunta acerca do significado de *resolução de problemas* e explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: Pensar num problema que tenham tido e na forma como o resolveram. Em pequeno grupo, procuram responder a:

- Quais os passos que utilizaram para resolver o problema?
- Como resolveram o problema?

Pensam num problema que tiveram e na forma como o resolveram. Discute-se em grande grupo os passos para a resolução de problemas.

Actividade 5: Simulação em grande grupo da seguinte situação problemática “alguém te empurra quando estás numa fila para comprar um bilhete para ir ver um filme ao cinema”. O que fazer?

Actividade 6: Formular um problema que seja comum aos 4 elementos do grupo de trabalho. Analisar a situação com os diferentes passos identificados na resolução de problemas. Debate em grande grupo.

Actividade 7: Individualmente, criar um desenho a partir de um ponto esboçado numa folha branca. Atribuir-lhe um título. Descrever e comentar o desenho em grande grupo.

Actividade 8: Todo o grupo em pé, virado para o dinamizador da sessão que está à frente do grupo. Quando é dito “água” nenhum dos elementos se deve mexer, quando se diz “vinho”, devem saltar para o lado direito, “cerveja”, há que dar um salto, “coca-cola”/bater palmas, limonada/sentar no chão.

Actividade 9: Sugestão de reflexão para a semana: pensar na quantidade de alternativas que temos para os problemas que surgem no dia a dia, como, por exemplo, o que vestir? O que comer?

Leitura e reflexão do texto “Caso: o dilema administrativo”.

Actividade 10: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão, registando os motivos pelos quais a sessão foi importante, o que gostaram mais e menos na sessão.

SESSÃO SETE (7): “O QUE OBSERVO/AVALIO? E COMO O FAÇO?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de observar/avaliar;
- Reflectir sobre a importância da observação/avaliação;
- Promover o desenvolvimento de competências de observação/avaliação;
- Promover a distinção entre inferência e observação/avaliação;
- Promover situações de observação/avaliação;
- Promover a reflexão sobre a importância da observação/avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Estive atenta a ...” (15 min)

Actividade 2: “Dilema administrativo” (10 min)

Actividade 3: “Observação/avaliação ” (15 min)

Actividade 4: “Objectos: observação ou inferência?” (15 min)

Actividade 5: “Pessoas: observação ou inferência?” (15 min)

Actividade 6: “Nós no espaço” (20 min)

Actividade 7: “Quem admiro? Porquê?” (20 min)

Actividade 8: “Avaliação da sessão” (20min)

Desafio da semana: Onde vivo?

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “*esta semana estive particularmente atenta a...*” ou “*uma coisa que me chamou a atenção esta semana foi...*”.

Actividade 2: Relembrar o texto “Caso: o dilema administrativo”. Reflectir sobre possíveis soluções para o caso apresentado.

Actividade 3: Reflexão conjunta acerca do significado de observação/avaliação em termos gerais e em contexto de Educação Pré-Escolar. Explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: O processo de observação e de inferência nos fenómenos naturais e entre seres humanos. Examinar uma série de objectos diversificados. Determinar a sua função observando-os e fazendo em seguida inferências a partir das referidas observações. Utilizar expressões como “*vejo ... imagino que*”. Relacionar esta experiência com o papel do Educador de Infância em contexto de Educação Pré-Escolar.

Actividade 5: Pede-se a 2 sujeitos que se olhem fixamente um ao outro durante 2/3 minutos. De seguida, de olhos fechados, tocar no rosto do colega ao mesmo tempo que procuram associar sons ao que estão a visualizar com as mãos. O resto do grupo deve utilizar a fórmula “*vejo ... imagino*” para averiguar o que estão fazendo na realidade. Relacionar esta experiência com o papel do Educador de Infância em contexto de Educação Pré-Escolar.

Actividade 6: Dispor o grupo de pé, em 2 círculos concêntricos sendo o interior de frente para o exterior. Os participantes do círculo externo observam a distribuição espacial dos colegas do círculo interno (1 minuto para observar). O círculo externo volta-se para fora ficando de costas para dentro. Neste intervalo de tempo, os participantes do centro devem alterar as posições entre si. O círculo externo retorna à sua posição anterior e, em consenso, procura refazer a posição original do círculo interior. Verbalizar a vivência em grande grupo.

Actividade 7: Enumerar 5 pessoas pelas quais sentem admiração (podem conhecer ou ser personagens famosas) e citar 5 atributos que fazem com que essas pessoas se tornem admiráveis.

Actividade 8: Avaliação da sessão - Avaliação individual da sessão através do registo de aspectos significativos da mesma.

Desafio da semana: Onde vivo? Elaborar uma lista de coisas que caracterizem o meio escolar onde estão inseridos.

SESSÃO OITO (8): “O QUE PLANIFICO? COMO PLANIFICO?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de planificar;
- Reflectir sobre a importância de planificar;
- Promover a reflexão sobre a planificação de situações da vida diária;
- Promover a reflexão sobre a planificação da acção educativa;
- Promover o debate sobre diversas formas de planificar (dia-a-dia e em contexto educativo);
- Realizar exercícios de planificação.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Senti-me bem quando ...” (15 min)

Actividade 2: “Onde vivo?” (10 min)

Actividade 3: “Planificação” (15 min)

Actividade 4: “As minhas ideias sobre planificação” (20 min)

Actividade 5: “Vamos planear um actividade!” (15 min)

Actividade 6: “Planificar em Jardim de Infância” (15 min)

Actividade 7: “Planificação e construção de um mural” (20 min)

Actividade 8: “Avaliação da sessão” (20 min)

Desafio da semana: As planificações do meu quotidiano.

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: um a um, em círculo, cada elemento procura responder “*esta semana senti-me bem quando...*”.

Actividade 2: Relembrar o desafio deixado para casa. Reflectir sobre os dados recolhidos.

Actividade 3: Reflexão sobre o conceito de *planificação*. Explicitação do conceito. Um elemento do grupo lê em voz alta e, em conjunto, discute-se o conceito apresentado.

Actividade 4: Ideias sobre planificação: identificação de palavras semelhantes a planificação, adjectivos que a qualifiquem, ambientes em que ocorre. Discussão em grupo das ideias apresentadas.

Actividade 5: Em grupo de pares, conversar sobre actividades que lhe dão gosto e que são positivas – encontrar algo que gostariam de fazer e que ainda não tenham feito (ex.: dar um passeio à noite, pintar um quadro, fazer uma viagem). Cada par deve encontrar uma actividade para cada elemento. Em conjunto, vão tentar planear essa actividade para um futuro próximo. Debate em grande grupo.

Actividade 6: Dois a dois encontrar referentes para uma planificação de uma situação educativa em contexto de Educação Pré-Escolar. Apresentação dos referentes e debate em grande grupo.

A diferença entre planificar por competências e planificar por objectivos em Educação de Infância.

Actividade 7: Construir um mural em conjunto.

Actividade 8: Avaliação da sessão - Avaliação individual “chuva e sol”. Entregar um papel amarelo e um papel azul a cada elemento do grupo. No papel amarelo desenharam um sol e escrevem aspectos positivos da sessão. No papel azul desenharam uma nuvem e escrevem aspectos negativos da sessão.

Desafio da semana: Quantas planificações fazes no teu dia a dia? Que tipo de situações planificas? Que questões colocas para planificar essas situações?

SESSÃO NOVE (9): “QUAL a IMPORTÂNCIA da REFLEXÃO?”**Objectivos:**

- Reflectir sobre o significado de reflectir;
- Avaliar a importância da reflexão na promoção de competências pessoais e profissionais em educação de infância;
- Reflectir sobre as competências promovidas ao longo do Programa;
- Analisar a pertinência do programa em termos de desenvolvimento de competências.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Esta semana ...” (15 min)

Actividade 2: “As planificações do meu quotidiano” (10 min)

Actividade 3: “Reflexão” (15 min)

Actividade 4: “O presente da alegria” (30 min)

Actividade 5: “Reflexão final” (30 min)

Actividade 6: “Avaliação da sessão” (20 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo: um a um, em círculo, cada elemento procura responder “*uma coisa que fiz bem esta semana foi ...*”.

Actividade 2: Relembrar o desafio lançado na última sessão. Reflectir sobre o mesmo.

Actividade 3: O que é *reflectir*? Reflexão conjunta sobre o conceito.

Actividade 4: Exercício: “o presente da alegria”. Contributos de cada elemento para o funcionamento do programa. Cada um escreve o seu nome numa folha e escreve um contributo que acha que deu, depois dobra a folha e passa à colega que deve escrever algo sobre a participação dessa colega e assim sucessivamente (adaptado de Fritzen, 1997).

Actividade 5: Resposta ao questionário “reflexão final”, onde registam os aspectos mais relevantes e menos relevantes do PPCPPEI, os contributos do programa para o bem estar pessoal e profissional, a possível utilidade do programa para outros profissionais e sugestões para o aperfeiçoamento do programa.

Actividade 6: Avaliação da sessão - Avaliação do funcionamento do programa. Avaliação da participação do grupo e de cada elemento no Programa. Avaliação oral, em conjunto, da sessão.

SESSÃO DEZ (10):” O QUE APRENDI SOBRE o PPCPPEI?”

Objectivos:

- Motivar os participantes para a continuidade do desenvolvimento de competências;
- Encerrar o programa de intervenção.

Identificação da agenda/actividades:

Actividade 1: “Estive atento a ...” (15min)

Actividade 2: “A Educação de Infância e as competências” (30 min)

Actividade 2: “Preenchimento de questionários” (20 min)

Entrega de diplomas e despedida (10 min)

Descrição das actividades e dos procedimentos:

Actividade 1: Exercício quebra-gelo – um a um, em círculo, cada elemento procura responder a “uma coisa que me chamou a atenção hoje foi ...”

Actividade 2: Discussão à volta do significado da Educação de Infância na actualidade e da importância das competências promovidas ao longo do programa para a profissão.

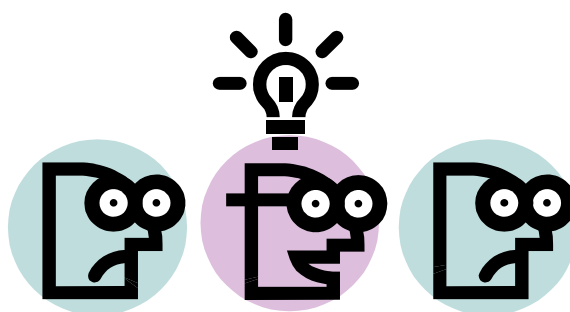
Actividade 3: Preenchimento de questionários para posterior avaliação da eficácia do programa. Por fim, entrega do diploma de participação.

Isabel Simões Dias & Anabela Pereira (2005)

**PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - PPCPPEI**

GUIA das SESSÕES

PARA SER MAIS EFICAZ NA PROFISSÃO!



Auto-conhecimento/Auto-conceito/Auto-estima

Comunicação interpessoal

Gestão da agenda pessoal

Trabalho em equipa

Resolução de problemas

Observação/avaliação

Planificação

Reflexão

Sessão um (1): “O que é o PPCPPEI?”

Objectivos:

- Apresentar todos os elementos participantes;
- Identificar e explorar as expectativas dos participantes;
- Definir normas de funcionamento;
- Reflectir sobre o significado de um programa de promoção de competências em Educação de Infância;
- Apresentar o programa, a sua pertinência para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus participantes;
- Responder a grelhas de reflexão individual.

Documento 1: Contrato

Eu, _____, comprometo-me a estar presente em todas as sessões do PPCPPEI salvo algum imprevisto pessoal. Vou tentar envolver-me nas tarefas propostas e participar com a minha experiência e conhecimento.

Eu, promotora do programa, Isabel Simões Dias, comprometo-me a promover as competências propostas no PPCPPEI respeitando a participação, o ritmo, as diferenças e diversidades de cada indivíduo.

Data: ____/____/____

Assinatura _____

Documento 2: Dados pessoais, contactos individuais, reflexões prévias

Estes dados são extremamente importantes para a nossa investigação. Guardamos
confidencialidade de todos eles!

Nome: _____

Morada: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

Ano que frequenta: _____ Ano de ingresso: _____

As áreas de desenvolvimento pessoal que preciso trabalhar são:

As áreas de desenvolvimento profissional que preciso trabalhar são:

As minhas expectativas acerca deste programa são:

Espero que as sessões sejam:

Sessão dois (2): “Quem sou eu?”

Objectivos:

- Reflectir sobre as competências do *self*;
- Reflectir com o grupo sobre o *self*;
- Promover o conhecimento (auto e hetero);
- Promover o desenvolvimento da valorização pessoal;
- Promover o bem-estar pessoal e grupal.

Documento 1: Conceitos - chave

Auto-conhecimento: o que o indivíduo conhece de positivo e de negativo de si mesmo; capacidade do sujeito para identificar as características da sua personalidade.

Auto-conceito: percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios de funcionamento (e.g. físico, académico, social, emocional,...) e nos diversos papéis que desempenha (e.g. aluno, filho, amigo, namorado, atleta, ...).

Auto-estima: opinião favorável que o indivíduo tem de si próprio; capacidade do indivíduo para valorizar os aspectos positivos e os aspectos negativos que percebe acerca de si próprio.

Documento 2: “As minhas características pessoais”

Responda às seguintes questões, completando as frases.

1. Refira factos, situações, acontecimentos, sentimentos que a levam a sentir estar orgulhosa ou não.

Na relação com os meus pais/família:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

Na relação com os amigos/colegas:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

Em termos do meu desempenho escolar:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

Em termos corporais:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

No confronto com situações difíceis:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

Na expressão dos meus direitos/no cumprimento dos meus deveres:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

Na forma como lido com os meus medos:

Estou orgulhosa de

Não estou orgulhosa de:

2. O que me dá maior orgulho na vida é:

Sessão três (3): “Como comunico?”
--

Objectivos:

- Reflectir sobre o conceito de comunicação;
- Reflectir sobre a importância da comunicação nas relações interpessoais;
- Identificar diferentes formas de comunicar;
- Fomentar o desenvolvimento de competências de comunicação (verbal e não verbal);
- Desenvolver a capacidade de escuta activa;
- Estimular a assertividade;
- Desenvolver a capacidade de falar em público;
- Promover a expressão de opiniões individuais.

Documento 1: Conceito - chave

Comunicação interpessoal: capacidade de entendimento entre pessoas através do diálogo, meio pelo qual dois ou mais intervenientes produzem e interpretam significados e, de certa forma, constroem e põem em comum um entendimento recíproco. É através do acto da troca recíproca de informações que revelamos aos outros as nossas ideias e saberes, os nossos sentimentos e atitudes, os nossos medos e anseios.

Sessão quatro (4): “Como organizo o meu tempo/espço?”
--

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de gestão do tempo/espço;
- Reflectir sobre a importância da gestão da agenda pessoal para o bem estar pessoal e profissional;
- Identificar formas de gestão do tempo/espço;
- Desenvolver a capacidade de organização do espaço/tempo quer a nível pessoal, quer a nível profissional;
- Reconhecer a influência dos estados emocionais na gestão da agenda pessoal;
- (Re) aprender a distribuir o tempo pelas diferentes actividades ao longo do dia;
- Reconhecer quais as tarefas prioritárias e as horas mais ajustadas para as realizar.

Documento 1: Conceito - chave

Gestão da agenda pessoal: capacidade de organização e gestão do respectivo tempo e espaço.

Documento 2: “Destino: o meu futuro!”

Daqui a 20 anos

Data: _____ Idade: _____

A minha família e os meus amigos: Sou casada ou solteira? Tenho filhos? Como é a minha família? Quem são os meus amigos? (...)

A minha casa e o meu carro: Onde moro? Como é a minha casa? Tenho carro? Qual?

A minha carreira: Que emprego tenho? Em que é que sou efectivamente competente na minha profissão? O que é que as pessoas dizem de mim? (...)

A minha saúde e a minha forma física: Que aparência tenho? Como é que me sinto? Sou saudável? (...)

Documento 3: Questionário de avaliação da sessão

Na sessão de hoje aconteceu algo ou ouvi algo que considerei especialmente importante?

De que forma o que aprendi hoje me poderá ser útil?

Sessão cinco (5): “Sou capaz de trabalhar em equipa?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de equipa e de trabalho em equipa;
- Identificar diferentes formas de trabalhar em equipa;
- Reconhecer a importância do trabalho em equipa;
- Desenvolver a capacidade de participação e colaboração em equipa;
- Desenvolver o respeito pelo saber individual e pelo saber construído em equipa.

Documento 1: Conceito - chave

Trabalho em equipa: ser capaz de participar e colaborar em grupos de trabalho com vista ao sucesso pessoal, social e profissional de todos os elementos do grupo.

Documento 2: “A minha velha máquina de xscrxvrx”

Xra uma vxz ...a minha máquina de xscrxvrx.

Apxsar dx a minha máquina dx xscrxvrx srx um modxlo antigo, funciona bxm, com xxcxpção dx uma txcla.

Há 42 txclas qux funcionam bxm, mxnos uma, o qux faz uma grandx difrxnça. Às vxzxs, parxcx-mx qux a minha xquipa x como a minha máquina dx xscrxvrx, qux nxm todos os mxmbros dxsxmpxnham as suas funções como dxviam, qux há um mxmbro qux acha qux o sxu contributo não faz falta ...

Tu dirás: afinal sou apxnas uma pxça sxm xxprxssão x, por isso, não farxi difrxnça nxm falta no grupo. Mas, para qux uma organização progrida xficixntxmntx, x nxcxssária a participação activa dx todos os sxus mxmbros.

Na próxima vxz qux pxnsarxs qux a tua colaboração ou a de algum dos txus colxgas não x importantx, lxmbra-tx da minha velha máquina dx xscrxvrx x diz a ti

mxsmo: xu sou uma pxça importantx da minha xquipa x os mxus colxgas prxcisam dos mxus contributos x xu prxciso dos dxlxs!

(Jardim, J. & Pereira, A. (2004). *Programa Desenvolvimento de competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIP). Guia do Programa*. GAP-SASUC. Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços Sociais da Universidade de Coimbra)

Documento 3: Avaliação da sessão

Escreve tantas frases quantas quiseres começadas por:

Relembrei que

Senti-me bem quando ...

Sessão seis (6): “Como resolvo os meus problemas?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de problema, situação problemática, resolução de problemas;
- Identificar diferentes situações problemáticas;
- Reflectir sobre diferentes formas de resolução de problemas;
- Procurar diversas alternativas de solução face a um problema;
- Seleccionar e aplicar a alternativa mais adequada à situação-problema;
- Avaliar as consequências da resposta dada;
- Desenvolver estratégias de *coping*.

Documento 1: Conceito - chave

Resolução de problemas: (1) ser capaz de resolver de forma adequada e ajustada uma situação problemática; (2) monitorizar o pensamento face a um problema; (3) situações que surgem no dia a dia e que exigem uma decisão adequada, anterior a uma acção adaptada.

Documento 2: “Caso: o dilema administrativo”

Susan Williams, 53 anos, era a empregada mais antiga do departamento, mesmo contando Ed Cook, o gerente do departamento de uma importante companhia de seguros. Ela era considerada uma das empregadas mais capazes, embora a sua eficiência tivesse diminuído um pouco nos últimos anos. Mesmo assim, Ed percebeu que ela era extremamente conscienciosa e que merecia cada cêntimo do seu salário. Como consequência da sua capacidade e do tempo de serviço, ela podia escolher o trabalho e era a mais bem paga do departamento. Embora não houvesse uma especificação formal quanto aos vários projectos/trabalhos pertencentes a Susan, ela tratava deles como um facto lógico, natural.

Surgiu um problema quando Ed empregou Ann Bentley, 21 anos, empregada bonita, inteligente e trabalhadora. A experiência anterior de Ann (2 anos) num trabalho muito parecido fez com que ela aprendesse as rotinas muito mais rapidamente do que aconteceria com um novo empregado. Ela era trabalhadora e agressiva. Em várias ocasiões, Ed percebeu a tensão ou hostilidade que se estabelecia entre as duas mulheres. Mas não quis intrometer-se em conflitos pessoais e o trabalho estava a ser feito como previsto.

Certa tarde, a controvérsia chegou à sua tensão máxima, quando Susan Williams achou que as suas obrigações pessoais estavam a ser invadidas extensamente pela nova empregada. Ela praticamente empurrou Ann para diante da mesa de Ed e pediu: “poderia dizer-lhe, de uma vez por todas, quais são os seus projectos e quais são os meus?”. O escritório silenciou-se de repente e todos aguardavam a resposta de Ed. O confronto abrupto tornou impossível qualquer adiamento.

(Fachada, O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Edições Rumo)

Documento 3: Avaliação da sessão

Esta sessão foi importante porque

Do que gostei mais na sessão foi

Do que gostei menos na sessão foi

Sessão sete (7): “O que observo/avalio? E como o faço?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de observar/avaliar;
- Reflectir sobre a importância da observação/avaliação;
- Promover o desenvolvimento de competências de observação/avaliação;
- Promover a distinção entre inferência e observação/avaliação;
- Promover situações de observação/avaliação;
- Promover a reflexão sobre a importância da observação/avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar.

Documento 1: Conceito - chave

Observação: (1) processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade; (2) olhar atentamente com uma determinada finalidade. Esta finalidade dirige a atenção do sujeito da observação e leva-o a utilizar estratégias adequadas para recolher informações relativas aos seus objectivos.

Avaliação: (1) avaliar é ajuizar, julgar, medir, testar, comparar ... estabelecendo relações através dos nossos sentidos, dos nossos conhecimentos, das nossas experiências; (2) examinar o grau de adequação entre um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado para tomar uma decisão.

Observação/avaliação em Educação de Infância: (1) recolha, registo e análise de dados que permitam o conhecimento do desenvolvimento da criança e do grupo de crianças; (2) recolha, registo e análise de dados que permitam o conhecimento do evoluir do currículo que se vai construindo em equipa com a(s) criança(s) e com adultos com os quais se trabalhe; (3) referenciar a acção educativa a dados cientificamente comprovados.

Documento 2: Avaliação da sessão

Na sessão de hoje aconteceu algo ou ouvi algo que considerei especialmente importante?

De que forma o que aprendi hoje me poderá vir a ser útil?

Sessão oito (8): “O que planifico? Como planifico?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de planificar;
- Reflectir sobre a importância de planificar;
- Promover a reflexão sobre a planificação de situações da vida diária;
- Promover a reflexão sobre a planificação da acção educativa;
- Promover o debate sobre diversas formas de planificar (dia-a-dia e em contexto educativo);
- Realizar exercícios de planificação.

Documento 1: Conceito - chave

Planificação: organização de acordo com um plano, dirigir segundo um plano, desenhar um plano, desenvolver um plano. Projecto elaborado com um objectivo específico e em que se estabelecem as várias etapas para o atingir.

Planificação em Educação de Infância: conjunto de intenções organizadas segundo um plano de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da(s) criança(s).

Documento 2: “Planificação”

Quando se fala em planificação, penso em ... (indicar palavras com significado semelhante)

Quando se fala em planificação, penso que planificar é ... (indicar adjectivos para qualificar os conceitos)

Quando se fala em planificação, penso em ... (indicar ambientes, cenas, instrumentos)

Sessão nove (9): “Qual a importância da reflexão?”

Objectivos:

- Reflectir sobre o significado de reflectir;
- Avaliar a importância da reflexão na promoção de competências pessoais e profissionais em Educação de Infância;
- Reflectir sobre as competências promovidas ao longo do Programa;
- Analisar a pertinência do programa em termos de desenvolvimento de competências.

Documento 1: Avaliação do PPCPPEI

Quais os aspectos mais relevantes ou mais úteis, para ti, deste programa?

Quais os aspectos menos relevantes ou menos úteis, para ti, deste programa?

Que contributos consideras que este Programa forneceu para o teu bem-estar pessoal e profissional?

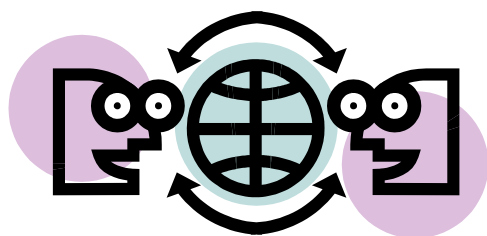
Achas que este programa poderia ser útil para outros colegas/profissionais? Quais e por que razão.

Que sugestões gostarias de apresentar para o aperfeiçoamento futuro deste programa?

Sessão dez (10): “O que aprendi com o PPCPPEI?”

Objectivos:

- Motivar os participantes para a continuidade do desenvolvimento de competências;
- Encerrar o programa de intervenção.



Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI)

CERTIFICADO

Certifica-se _____ que _____
participou no “**Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância**”
(PPCPPEI), com a duração de 20h e que decorreu nos meses de Abril a Junho de 2005, na Escola Superior de
Educação de Leiria, sendo organizado e realizado pela Mestre Isabel Simões Dias, sob a coordenação científica
e pedagógica da Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira.

(Mestre Isabel Simões Dias)

Leiria, 02 de Junho de 2005

Cara Educadora e/ou
Cara futura Educadora,

A sua participação no Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI) foi para nós uma mais valia e desde já agradecemos o seu precioso contributo. Devido às solicitações que temos tido, em princípio, vamos repetir o Programa com outros profissionais. Nesse sentido, ficaríamos muito agradecidos que nos desse a sua opinião agora que passaram já nove (9) meses do seu término acerca das suas vivências antes e depois do Programa.

Prevemos que no final do ano civil possamos apresentar os resultados de toda esta experiência. Para qualquer dúvida não hesite em contactar-nos.

Junto em anexo segue envelope com selo para que nos envie as suas informações.

Leiria, Março de 2006

(Isabel Simões Dias)

Questionário de Avaliação do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QAPPCPEI)

(Isabel Simões Dias & Anabela Pereira, 2006)

Numa perspectiva retrospectiva, gostaríamos que se posicionasse no período em que decorreu o Programa e nos desse a sua avaliação global do mesmo. Muito obrigada!

	Mau	Fraco	Razoável	Bom	Mto Bom
Utilidade do Programa					
Actualidade do Programa					
Dinâmica das sessões					
Exercícios práticos das sessões					
Competência pedagógica/científica do formador					
Qualidade da relação formador / formando					
Metodologia do Programa					
Material utilizado					
Horário das sessões					
Duração média das sessões					
Período em que foi aplicado o Programa					
Quantidade de competências trabalhadas					
Condições das salas de trabalho					

Comentários/sugestões/críticas finais

**Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais
(EAACPP)**

(Isabel Simões Dias & Anabela Pereira, 2006)

Agradecemos que responda com a maior sinceridade às questões que a seguir colocamos.

Em cada linha faça um risco sendo que as extremidades de cada linha indicam o mínimo (0) e o máximo (100) de desenvolvimento do indivíduo. Como referência considere o meio da linha como desenvolvimento médio. É importante que preencha todos os campos, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade.

MUITO OBRIGADA!

1. O meu processo de desenvolvimento resultante deste Programa.	0 _____ 100	
2. O meu processo de desenvolvimento pessoal.	Antes do Programa	0 _____ 100
	Depois do Programa	0 _____ 100
3. O meu processo de desenvolvimento profissional.	Antes do Programa	0 _____ 100
	Depois do Programa	0 _____ 100
4. O meu auto-conhecimento.	Antes do Programa	0 _____ 100
	Depois do Programa	0 _____ 100

5. A minha capacidade de comunicação.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100
6. A minha capacidade para gerir a minha agenda pessoal.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100
7. A minha capacidade para trabalhar em equipa.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100
8. A minha capacidade para resolver problemas.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100
9. A minha capacidade de observação/avaliação/reflexão.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100
10. A minha capacidade de planificação em educação de infância.	Antes do Programa	0_____100
	Depois do Programa	0_____100